

Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias

Colegio Oficial de Docentes

Septiembre 2019 - Núm. 285

**Repensemos nuestro
modelo educativo**
(Editorial)

**Apuntes de la clase
de Religión**

**La Biblioteca Nacional
de España (BNE),
a nuestra disposición**

(Entrevista con su directora,
Doña Ana Santos Aramburo)



Síguenos en

Sumario

Director:

Fernando Carratalá

Subdirectora:

Aurora Campuzano

Consejo de Redacción:

M.^a Luisa Ariza
Alfonso Bullón de Mendoza
José Miguel Campo Rizo
M.^a Victoria Chico
Félix Navas
Antonio Nevot
Darío Pérez
Roberto Salmerón
Amador Sánchez
Eva Teba

Diseño y maquetación:

OGR Comunicación.

Imprime:

Cromagraf Artes Gráficas, S.L.

*Boletín de Divulgación Científica
y Cultural*

Editado por el Ilustre Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados en Filosofía
y Letras y en Ciencias de la Comunidad
de Madrid.

Colegio Oficial de Docentes.

C/ Fuencarral, 101. 3.º. 28004 Madrid

www.cdlnmadrid.org

info@cdlnmadrid.org

Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974

ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

El Boletín es independiente en su
línea de pensamiento y no acepta
necesariamente como suyas las
ideas vertidas en los trabajos
firmados.

EDITORIAL

Repensemos nuestro modelo educativo..... 1

ENTREVISTA

Ana Santos Aramburo.
Directora de la Biblioteca Nacional de España (BNE) 2

COLABORACIÓN DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

El nuevo Decreto de Convivencia de la Comunidad
de Madrid apuesta por las medidas preventivas
y de sensibilización 6

EXPOSICIONES

Fra Angelico. La luz de Dios 11

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Actividades emocionantes para el comienzo de curso 15

APUNTES SOBRE LA CLASE DE RELIGIÓN

“La enseñanza de la religión en la democracia: una historia
poco conocida” 19

ASESORÍA JURÍDICA

La convivencia en los centros educativos de Madrid 39

IN MEMORIAM / ACTIVIDADES COLEGIADOS DE HONOR

María Teresa Sancho de Sopranis Favraud 40

A PIE DE AULA

Altas capacidades, cerebro y corazón 41

TALIS 2018. INFORME ESPAÑOL

TALIS 2018. Estudio Internacional de la enseñanza
y el aprendizaje 44

ASOCIACIÓN DE INTÉRPRETES DE CONFERENCIA

AICE 50 años 48

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE CALIDAD

Liceo Europeo de Madrid
Colegio Santa Bárbara 50

BIBLIOTECA

..... 52

PREMIOS

..... 54

DESTACAMOS

Acto de “Graduación” de la cuarta promoción de la
Universidad de los Mayores de los Colegios Profesionales 56

En portada:

El frontón, que fue obra de Agustín Querol, se encuentra rematado por tres esculturas, una en cada extremo, representando el Genio (dcha.) y el Estudio (izqda.) y en el vértice la representación de España al lado del león que simboliza Castilla. La Paz se representa en el centro, y a sus pies, a la derecha, el genio de la Guerra rompiendo una espada, al que siguen las representaciones de las distintas artes y ciencias: la Elocuencia, la Poesía, la Música, la Arquitectura, la Pintura, la Escultura y la Filología junto con las de la Industria, el Comercio y la Agricultura. A la derecha de la Paz se encuentra la Filosofía a la que siguen la Jurisprudencia, la Historia, la Astronomía, la Etnografía y la Geografía junto con las de la Química, la Medicina y las Matemáticas. Fue realizado en mármol por Agustín Querol, y representa el triunfo de las artes, las ciencias y las letras, laborando al amparo de la paz. Las figuras del frontón coronan simbólicamente con el emblema de la sabiduría a todo aquel que sube por la escalinata y entra en el edificio de la Biblioteca. *(Información recogida de la web de la BNE).*



REPENSEMOS NUESTRO MODELO EDUCATIVO

Durante la ahora por algunos denostada transición política de los años setenta, los españoles fuimos capaces de llegar a multitud de consensos que propiciaron la vigente Constitución, la más duradera de nuestra historia política; pero, sin embargo, ni fuimos ni somos capaces de dotar a nuestro sistema educativo de una mínima estabilidad, ya que desde la Ley General de Educación hasta el momento nada menos que ocho leyes diversas han regulado la enseñanza en España, sin incluir las normas referidas a las universidades.

El pacto educativo, tan necesario entre nosotros, no ha sido posible hasta el momento, aun cuando en la propia Constitución hay base suficiente para lograrlo. Efectivamente, bastaría con recoger y desarrollar los principios contenidos en el artículo 27 de la misma, pues en dicho precepto, que en definitiva se limita a repetir el acervo jurídico contenido en todas las declaraciones de derechos que se han sucedido desde 1948 hasta hoy, se reconocen las bases de un posible pacto de Estado en materia educativa: derecho universal a la educación, (enseñanza básica obligatoria y gratuita), libertad de enseñanza, derecho a la erección de centros por personas físicas y jurídicas, derecho de los padres a escoger el tipo de enseñanza que desean para sus hijos, principio de ayuda del Estado a los centros, etc.

Por lo tanto, nuestra ley fundamental da una base más que suficiente para que, entre todos, llegáramos a acuerdos para diseñar un modelo educativo perdurable y estable, con respeto a la pluralidad que ampara nuestro texto constitucional, sin constricciones ideológicas o de partido y sin pretender que la escuela se convierta en un ámbito al servicio de determinadas opciones ideológicas o partidistas, pues esto conlleva inestabilidad e instrumentalización de la enseñanza al servicio de fines políticos. Y ese pacto lo hemos de lograr con escrupuloso respeto a los acuerdos que España ha suscrito con diferentes confesiones en materia de enseñanza religiosa. Hemos de tomar conciencia de que el ámbito educativo socialmente es percibido por la ciudadanía como algo vital, porque afecta a lo más sensible de la vida personal, familiar o comunitaria, origen de notables tensiones cuando se pretenden imponer desde el poder opciones axiológicas o valores contrarios a los asumidos por los protagonistas de la enseñanza: padres, alumnos y profesores.

Tampoco estaría de más que ese ansiado pacto de Estado en materia educativa condujera a una mínima homogeneidad en los contenidos formativos elementales en las diversas comunidades autónomas en las que se estructura territorialmente España, en lo que se refiere a elementos humanísticos básicos que forman parte de nuestra historia e identidad como Nación, pues no cabe comunidad política persistente que no asuma un mínimo de rasgos que la identifiquen como tal. Lo contrario llevaría a la disolución del propio concepto como pueblo, pues todo mañana se diseña en el cotidiano acontecimiento de las aulas.



ENTREVISTA A LA DIRECTORA DE LA BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA

Ana Santos Aramburo

Ana Santos Aramburo es Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Zaragoza, Sección Historia del Arte, y Diplomada en Biblioteconomía y Documentación por el Centro de Estudios Documentales del Ministerio de Cultura. Pertenece a la Escala Facultativa de Bibliotecas y Archivos de la Universidad Complutense de Madrid. En la Biblioteca de dicha universidad, y durante más de 25 años, ha desarrollado la mayor parte de su carrera profesional, y ocupó su dirección desde septiembre de 2011 a mayo de 2012, puesto que dejó al ser nombrada directora general de Bibliotecas y Archivos del Ayuntamiento de Madrid. Y desde marzo de 2013 es la directora de la Biblioteca Nacional de España.

Su currículum demuestra su pasión por las bibliotecas y los archivos. ¿Dónde, cuándo, cómo y por qué desarrolló usted esta vocación que ha terminado por llevarla a la dirección de la primera biblioteca de España?

<http://www.bne.es/opencms/webdocs/LaBNE/CurriculumDirectora.pdf>

Aunque desde niña me gustó la lectura y disfruté mucho usando las bibliotecas a lo largo de mi paso por la universidad, realmente conocí su gran valor cuando empecé a trabajar en ellas como auxiliar de biblioteca en la Universidad de Zaragoza. Comprendí la inmensa tarea que se lleva a cabo al proporcionar un

acceso libre y democrático al conocimiento.

Desde su incorporación a la dirección de la BNE, ¿cuáles han sido las líneas prioritarias de su actuación?

En primer lugar, que la BNE tuviera una ley propia para su adaptación al entorno actual y, al mismo tiempo, abrir la institución desde la doble estrategia de impulsar la digitalización de las colecciones, la reutilización de datos, contenidos y servicios digitales y trabajar para que se identifique con un espacio donde todo el que quiera puede acudir a aprender.

¿Qué servicios de los que ofrece la BNE son los que gozan de mayor aceptación?

Sin duda, los servicios digitales; los accesos a la Biblioteca Digital Hispánica y

a la Hemeroteca Digital suben cada año, aunque también sabemos que ofrecemos a los usuarios presenciales un servicio especializado, que procuramos cuidar al máximo. Además, existe un incremento en la demanda de público para asistir a las actividades de la programación cultural, fundamentalmente a las destinadas a niños, jóvenes o familias.

¿Cómo llegan al público, fundamentalmente lector, las actividades culturales que programa la BNE (exposiciones bibliográficas temporales, ciclos de conferencias...)?

Llegan a través de los canales de difusión que habitualmente usa la BNE: medios de comunicación, redes sociales y también a través del envío de información a todo aquel que se suscriba y quiera recibir nuestra información.

<http://www.bne.es/es/Actividades/BoletinActividadesCulturales/>

Dentro de lo que usted ha llamado “modelo de consumo cultural”, ¿qué papel están llamadas a desempeñar las bibliotecas en la actualidad, ya sean escolares, universitarias, municipales...? ¿Y la BNE en particular?

Un papel fundamental. Las bibliotecas llevan ya tiempo adaptando sus objetivos a las nuevas demandas sociales; son, cada vez más, espacios de encuentro donde se puede acudir a realizar múltiples actividades que, además de un disfrute, abren nuevas vías de aprendizaje.

La BNE es la institución responsable de conservar y transmitir el patrimonio bibliográfico y documental y debe devolver este inmenso valor a la sociedad.

No parece que la presencia de la BNE en los medios de comunicación tenga la relevancia que cabría esperar en una institución de tanta trascendencia cultural. ¿Cuáles cree que pueden ser algunas de las razones? Por supuesto que no estamos poniendo en tela de juicio la eficacia de los múltiples recursos que emplea la BNE para difundir sus propuestas culturales...

El año pasado hubo más de 10.160 apariciones de la BNE en los medios, repartidos en noticias, entrevistas, reportajes y crónicas, tanto en medios impresos como audiovisuales y digitales, pero debemos trabajar más para que, espe-



cialmente en los más “tradicionales”, se tenga mayor presencia. Posiblemente, con mayor imaginación y aprovechando el enorme potencial de las tecnologías de la información, algo que ya hacemos a través de los canales de las redes sociales, donde tenemos más de 500.000 seguidores.

El reciente incendio de la catedral francesa de “Notre Dame” nos lleva a que le preguntemos sobre las medidas de seguridad con que cuenta la BNE para prevenir catástrofes similares.

El sistema de detección de incendios es muy seguro y salta ante el primer indicio. Los depósitos están protegidos con un sistema que dispara automáticamente agua nebulizada, que no dañan los ejemplares. Asimismo, contamos con Planes de Autoprotección para la evacuación del personal y, actualmente, estamos participando activamente en la Mesa de Coordinación de emergencias en Patrimonio, dependiente de la Dirección General de Bellas Artes del Ministerio de Cultura y Deporte, y en contacto permanente con el Ayuntamiento, Comunidad de Madrid y Delegación del Gobierno, en la organización de un Plan de respuesta ante una emergencia. Ahora... esperemos que nunca tenga que ponerse en funcionamiento.

También nos viene a la memoria el robo de dos mapas mundis de la *Cosmographia*

de Ptolomeo, de 1482, detectado en agosto de 2007, y felizmente recuperados poco después. Imaginamos que los sistemas de seguridad contra robos están más que reforzados.

<https://www.revistadearte.com/2008/05/04/biblioteca-nacional-expone-losmapasrobados>

Los controles de los investigadores que acceden a las salas son exhaustivos: en la Sala de Manuscritos Incunables y Raros, una parte de los puestos de lectura están dotados de cámaras individualizadas que permiten al servicio de vigilancia controlar la manipulación del fondo. Personal bibliotecario de la Sala decide destinar en cada caso concreto al investigador a uno de estos puestos según la naturaleza del fondo que pide; en la Sala general de Lectura, abierta a todos los usuarios, existe la posibilidad de que mediante mecanismo zum se acerque la imagen lo suficiente a cada puesto concreto como para dar un seguimiento parecido al de la sala especial mencionada.

Evidentemente, la BNE no está reservada solo para investigadores y personas relacionadas con el mundo del libro –escritores, libreros...–. ¿Quiénes pueden acceder a ella y qué requisitos deben cumplir?

Se puede acceder a partir de los dieciséis años (en este caso, con alguna particularidad y solo al carné de lector) y, desde la mayoría de edad, para la obtención de cualquiera de los carnés de la BNE, es necesario cumplir los siguientes requisitos:



- a) Acreditar la personalidad del solicitante mediante presentación del documento nacional de identidad en vigor o documentos equivalentes.
- b) Presentar la información complementaria o las aclaraciones a la ya presentada que la Biblioteca Nacional de España considere necesaria para la obtención del correspondiente carné.
- c) Presentar, debidamente cumplimentado, el impreso de solicitud.

<http://www.bne.es/es/Servicios/InformacionPractica/CarnesBNE/>

¿Qué distingue a la BNE si la comparamos con instituciones similares de otros países?

Su propia historia y el inmenso valor patrimonial de las colecciones que conserva.

Háblenos de la web de la BNE. A nosotros, que somos usuarios habituales, nos resulta de gran utilidad; y, además, estamos convencidos de que, a través de ella, se pueden satisfacer todo tipo de demandas de públicos con muy variados intereses.

Sí pero, aun así, estamos trabajando para mejorarla, porque sabemos que es la principal vía de acceso y de búsqueda de información.

<http://www.bne.es/es/inicio>

Resulta tan sorprendente –por lo exhaustivo, riguroso y didáctico–, el gran trabajo llevado a cabo en el “Quijote interactivo”. Otras muchas grandes obras de nuestra literatura –por ejemplo el “Poema del Cid” o “La Celestina”– merecerían un tratamiento similar que, además, podría tener su trascendencia en el ámbito escolar y universitario...

<http://quijote.bne.es/quiosco>

Somos muy conscientes del valor pedagógico de las colecciones que se conservan en la BNE; por eso, además de los libros interactivos, trabajamos en varias vías: la colaboración y el apoyo a los grupos de investigación y la puesta en marcha de aplicaciones para los docentes. En este sentido hemos puesto en marcha BNEscolar, que se ha presentado el 5 de julio: <https://bnescolar.bne.es/>; de momento solo es accesible desde dentro de la BNE; se ha montado también en un entorno externo:



<http://bnescolar.hermesinteractiva.com/> para que los colaboradores puedan verlo desde el exterior.

1. Buscador: permite buscar y localizar recursos digitales de la BNE que han sido catalogados con ontologías educativas, haciendo posible que un profesor busque recursos relevantes para un determinado nivel educativo, asignaturas, etc.
2. Secuencias didácticas.
3. Desafíos interactivos (aplicación).
4. Talleres.
5. Vídeos.

Estos cuatro apartados proponen contenidos con diferentes estrategias, narrativas, herramientas... con distintas propuestas temáticas (ver abajo: *Temas desarrollados en primera fase*).

6. Mi BNEscolar: apartado para personalización (mediante registro): los profesores podrán crear sus propias colecciones de recursos de interés, “catalogar” más recursos de BDH o crear sus propios contenidos innovadores con las herramientas que les proponemos (está previsto que, de entre estos recursos, se vayan destacando en la página principal del portal aquellos que estén especialmente bien trabajados, sean originales etc.).

Y ahora hablemos de la Biblioteca Digital Hispánica...

Los datos son muy elocuentes y reflejan la considerable utilización, por parte de los usuarios, de este servicio:

- Títulos disponibles: 220.833.
- Páginas digitalizadas disponibles: 28.453.253.

- Usuarios: 1.277.088.
- Páginas vistas: 10.282.317.
- Documentos digitales descargados: 7.924.398.

<http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigitalHispanica/Inicio/index.html>

¿Qué relaciones, más allá de las puramente institucionales, existen entre la BNE y el Instituto Cervantes? ¿Y con el Centro Virtual Cervantes? ¿Y con la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes?

Existe una excelente relación de colaboración con el Instituto Cervantes en cuanto a actividades culturales y con la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes en relación con los ejemplares digitalizados de la BDH.

<http://www.cervantesvirtual.com>

En su opinión, ¿cómo se puede compatibilizar el uso –el buen uso– de las nuevas tecnologías con el placer desinteresado hacia la lectura?

Utilizándolas para fomentar la curiosidad intelectual y defendiendo el valor de la lectura.

Las preguntas son tan tópicas como obligatorias, dado el cargo que usted ocupa: ¿Libro en soporte papel o en soporte digital? Ventajas e inconvenientes de ambas modalidades y posibilidades de complementación. Y, por cierto, ¿con cuántos libros cuenta la BNE en uno y otro formato? ¿Y cuántos libros se incorporan a sus fondos mensualmente?

Para disfrutar de la lectura, libro en papel; pero, para trabajo profesional, en soporte digital.

El número total de ejemplares estimado a 31 de diciembre de 2018 es alrededor

de 34.000.000. Mensualmente se incorporan, por todas las vías de adquisiciones, unos 50.000 títulos aproximadamente. En cuanto a la Biblioteca Digital Hispánica, están a disposición de los usuarios más de 220.000 títulos.

Y más preguntas típicas: ¿Cómo despertar, mantener y acrecentar la afición por la lectura en los más jóvenes? ¿En qué medida la imposición de determinadas lecturas en los centros educativos y para determinadas edades puede estar en el origen de cierta aversión a la lectura por parte de un amplio sector de alumnos escolarizados?

La labor de las familias es fundamental, al igual que la necesidad de que existan bibliotecas escolares en los centros de enseñanza. Afortunadamente, el tema de la imposición se adapta mucho más a los gustos de niños y jóvenes que hace unos años, y esto es lo que debe seguir haciéndose.

Y no podía faltar la pregunta económica: ¿cuál es su grado de satisfacción, dentro de lo que es posible en razón de la situación económica del país, con respecto al presupuesto que tiene adjudicado la BNE?

El descenso del presupuesto ha supuesto más del 44% en los últimos años, pero ahora el mayor problema que tenemos es la dificultad de su gestión.

¿Cómo cree usted que los poderes públicos habrían de favorecer el interés de los españoles por la lectura? Estará de acuerdo conmigo en que cuanto mejor sea el nivel de lectura – en calidad y extensión –, tanto mayor será el nivel cultural y la capacidad crítica de la persona y, en consecuencia, sabrá valorar mejor su libertad personal y colectiva, por aquello de que “Más libros, más libres”...

Evidentemente; hay muy buenos planes de fomento de la lectura en muchas de nuestras comunidades autónomas y se hace una gran labor desde los centros de enseñanza y las bibliotecas públicas, pero hay que seguir trabajando en esta línea.

¿Cómo debería fomentarse –en caso de que usted vea su necesidad– la

formación de bibliotecas en el ámbito familiar?

Bibliotecas familiares, claro; pero, sobre todo, hábitos de lectura en el entorno familiar. Descubrir con tus hijos el placer de ir a una biblioteca o a una librería, obtener un libro ilusionante y dedicar a la lectura un tiempo compartido con tus hijos es una experiencia para toda la vida...

¿Qué relación existe, en el caso de que usted crea que existe, entre los precios de los libros como producto de consumo cultural y su adquisición por parte de posibles lectores? Porque al que no está interesado en la cultura no parece que le importe mucho el valor económico de los libros...

Pienso que no existe ninguna relación y, no solo por el precio, sino también porque en las bibliotecas se pueden llevar los libros en préstamo y este es libre y gratuito. Es una cuestión de querer leer.

¿Qué opinión le merece la Biblioteca de la Asociación de la Prensa de Madrid (APM), así como el fondo documental de su Archivo?

Hacen una estupenda labor de preservación y difusión de un legado que se remonta a casi 125 años y que refleja la evolución y el devenir de una profesión, los periodistas, con tanta influencia en nuestra sociedad.

Hace poco tiempo, en Librotea (“El recomendador de libros”, de El País), recomendó usted los diez libros más idóneos –entre las novedades editoriales– para regalar. Entre los escritores españoles, recogía usted títulos de autores como Eloy Tizón, Antonio

Orejudo, Jesús Ruiz Montilla, Fernando Aramburu, Carme Riera, Rosa Montero e incluso Miguel Hernández. Amplíenos esta relación con nuevos títulos de autores españoles cuyos libros deberían incorporarse a las lecturas veraniegas.

<https://librotea.elpais.com/inspiradores/ana-santos-aramburu/estanteria/lasnovidades-preferidas-de-la-directora-de-la-bibliotecanacional>

Hay muchos y buenos títulos entre ellos: “Los tiempos del odio”, de Rosa Montero; “Música de ópera”, de Soledad Puértolas; “La herida perpetua”, de Almudena Grandes; “Mejor la ausencia”, de Edurne Portela; “La hija del comunista”, de Aroa Moreno...

Tiene usted la última palabra para dirigirse, a través de nuestro Boletín, a los profesionales de la educación. Aconsejeles...

Saben que tienen una enorme responsabilidad a la que responden con auténtica vocación. Resulta fundamental que fomenten la curiosidad intelectual de sus alumnos y para eso pueden contar con los recursos de la BNE, especialmente con:

BNEscolar <http://bnescolar.net/comunidad/BNEscolar>

ComunidadBNE <https://comunidad.bne.es/>

Pueden dirigirse a nosotros para ayudarnos a mejorar. Somos conscientes del valor pedagógico de las colecciones de la Biblioteca Nacional y queremos que sirvan para apoyar la fundamental tarea que deben realizar. ■

REDACCIÓN



EL NUEVO DECRETO DE CONVIVENCIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID APUESTA POR LAS MEDIDAS PREVENTIVAS Y DE SENSIBILIZACIÓN

Las nuevas formas de relacionarse socialmente, así como las nuevas tecnologías, han sido algunas de las razones que han motivado la puesta al día del marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, mediante el Decreto 32/2019, de 9 de abril (BOCM de 15 de abril de 2019).

Este decreto da respuesta, por tanto, a una demanda social. Familias, equipos directivos y profesores, bajo la Coordinación del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, han venido trabajando en la elaboración de este documento durante estos dos últimos cursos.

En él se brinda a los centros educativos la oportunidad de diseñar sus documentos de centro –con sus planes de convivencia– en el ánimo de fomentar un buen clima de convivencia, concretando, según las peculiaridades de cada centro –es decir, en el marco de su autonomía– los derechos y deberes de los alumnos y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, las distintas estrategias para la resolución pacífica de conflictos, y dedicando especial atención a las actuaciones de prevención ante situaciones de acoso escolar y de violencia de género. Se promueven, asimismo, valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la inclusión, la igualdad y la no discriminación.

Del mismo modo, el nuevo decreto incluye toda la normativa que se ha venido desarrollando desde el año 2007, es decir, desde la fecha del decreto anterior derogado por el actual de 2019.

Asimismo, este decreto recoge las medidas y actuaciones del “Plan de mejora de la convivencia y de lucha contra el acoso escolar”, que aprobó el Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid el 26 de enero de 2016.

Es de gran interés para la comunidad educativa conocer las principales novedades de este decreto, que sobre todo es un decreto preventivo y educativo.

Principios de convivencia

Por primera vez se establecen unos principios de convivencia y se concreta el artículo 120 de la LOE.

Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa

Los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa tienen un desarrollo que no se contemplaba en la norma anterior. En ellos se explicita la primacía del interés superior del menor sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir, así como el carácter educativo de cuantas medidas se adopten.

■ Respecto al alumnado, se incluyen los deberes de tener hábitos de aseo per-

sonal, limpieza e higiene, así como el de comunicar al personal del centro las posibles situaciones de acoso, o que puedan poner en riesgo grave la integridad física o moral de otros miembros de la comunidad educativa que presencie o de las que sea conocedor [art. 5.2, a) y d) respectivamente].

■ Se contemplan deberes de los padres o tutores en relación con el fomento del respeto por todos los componentes de la comunidad educativa, así como una actitud responsable en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, prestando especial atención a aquellos hechos que pudieran estar relacionados con el ciberacoso en el

ámbito escolar [art. 7, j) y k) respectivamente].

■ Por primera vez se incluyen los derechos y deberes del personal de administración y servicios (PAS) en el ámbito de la convivencia escolar [arts. 10 y 11].

Promoción de la convivencia: planificación, coordinación y seguimiento

Se incluye un desarrollo más detallado y extenso que en la norma anterior.

■ Respecto al plan de convivencia, se especifican sus objetivos, la forma de elaborarlo, los contenidos y el órgano competente para su aprobación (el director), la relación con otros documentos de centro (el proyecto educativo de centro, el plan de acción tutorial y la programación general anual) [art. 12].

■ Respecto a las normas de convivencia en el centro y en el aula, se incluye el mandato de elaborar un conjunto de normas de convivencia de obligado cumplimiento.

■ Asimismo, se regula la elaboración anual de una memoria de evaluación sobre el plan de convivencia [art. 13].

Agentes de la convivencia escolar

La comunidad educativa en su conjunto velará por la aplicación de todas las medidas que vayan encaminadas a fomentar el respeto a las diferencias, entre ellas, la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Se destaca, una vez más, el fomento de medidas educativas y, entre ellas, que el alumnado ponga en conocimiento del personal del centro aquellas situaciones que puedan poner en grave riesgo la integridad física o moral de los miembros de la comunidad educativa, cuando la comunicación pueda hacerse sin riesgo propio ni de terceros.

■ Consejo escolar: con funciones en relación a la convivencia, aunque no aprueba el plan de convivencia.

■ Comisión de convivencia: regula dentro del Consejo Escolar su formación y funciones.

■ Director: aprueba el plan de convivencia.

■ Claustro del profesorado, jefe de estudios, orientador, tutores y profesores y otros profesionales: con funciones específicas en relación a la convivencia.

■ Alumnado: con funciones en relación a la convivencia, como alumnos, como delegados y de la junta de delegados.

■ Padres o tutores: se establecen funciones en relación a la convivencia y la po-

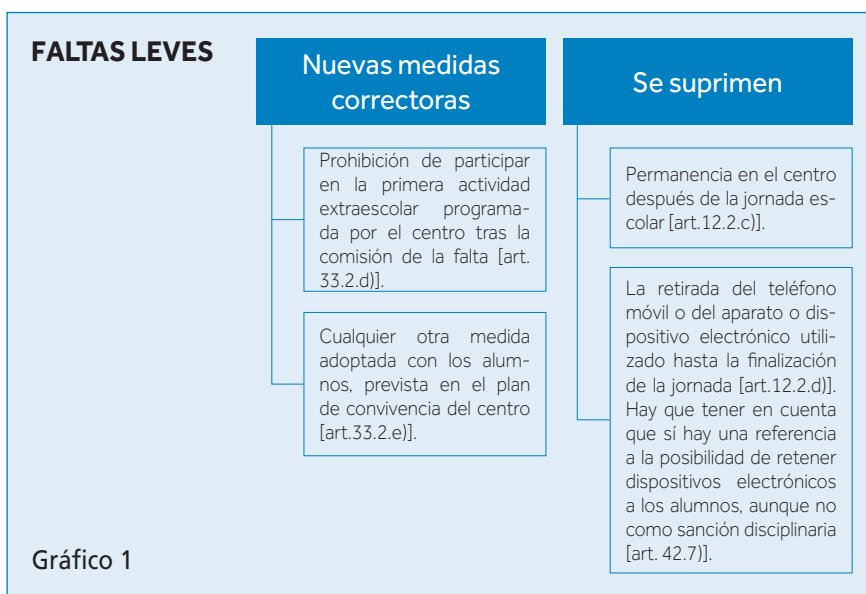
sibilidad de participar como voluntarios en acciones para la mejora de la convivencia, cuando el alumnado sea menor.

- Se especifican funciones en materia de convivencia para otros agentes de la convivencia escolar externos al centro: la Administración educativa, la Inspección educativa y el Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

Conductas contrarias a la convivencia, medidas aplicables y procedimientos de intervención

Se incluye una referencia explícita a los principios de seguridad jurídica que deben respetarse en todo caso. Se tipifican nuevas faltas, se modifica alguna redacción e incluso se suprime alguna de ellas (cf. gráficos 1, 2 y 3).

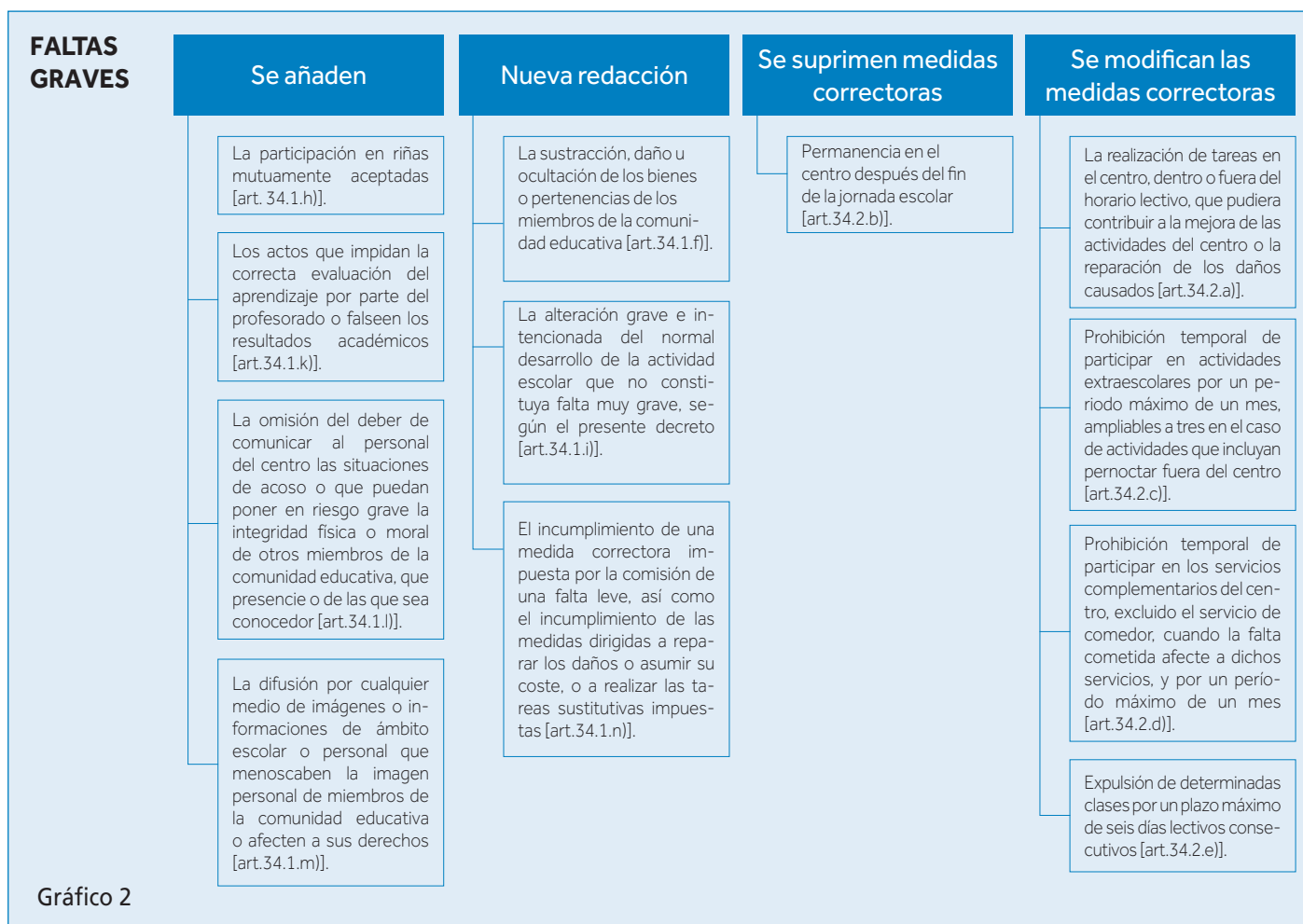
Uno de los aspectos en los que hay que detenerse es el de los criterios para la graduación de las sanciones, donde encontramos nuevos atenuantes, como la colaboración en el esclarecimiento de los hechos o para la resolución pacífica del conflicto [art. 40.1.d)], o el no haber incu-



rrido con anterioridad en incumplimiento de normas de convivencia durante el curso académico [art. 40.1.e)].

Del mismo modo, aparecen nuevas circunstancias agravantes, como la publicidad o jactancia relativas a conductas perturbadoras de la convivencia a través de aparatos electrónicos u otros medios [art. 40.2.g)], o la gravedad de los perjui-

cios causados al centro o a cualquiera de los integrantes de la comunidad educativa [art. 40.2.f)]. También se ha modificado la circunstancia agravante que hacía referencia a la premeditación y la reiteración, detallando el haber sido sancionado con anterioridad por el incumplimiento de normas de convivencia durante el curso académico [art. 40.2.a)].



FALTAS GRAVES	Se añaden	Se da una nueva redacción	Se modifican
	El acceso indebido o sin autorización a documentos, ficheros y servidores del centro [art. 35.1.i)].	El uso de la intimidación o la violencia, las agresiones, las ofensas graves y los actos que atenten gravemente contra el derecho a la intimidad, al honor o a la propia imagen o la salud contra los compañeros o demás miembros de la comunidad educativa [art. 35.1.c)].	Prohibición temporal de participar en las actividades complementarias o extraescolares del centro, por un período máximo de tres meses, que podrán ampliarse hasta final de curso para las actividades que se incluyan pernoctar fuera del centro [art. 35.2.b)].
	La incitación o estímulo a la comisión de una falta muy grave contraria a las normas de convivencia [art. 35.1.l)].	La grabación, publicidad o difusión, a través de cualquier medio o soporte, de agresiones o humillaciones cometidas o con contenido vejatorio para los miembros de la comunidad educativa [art. 35.1.e)].	Expulsión de determinadas clases por un período superior a seis días lectivos e inferior a diez [art. 35.2.d)].
		El incumplimiento de una medida correctora impuesta por la comisión de una falta grave, así como el incumplimiento de las medidas dirigidas a reparar los daños o asumir su coste, o a realizar las tareas sustitutivas impuestas [art. 35.1.m)].	Expulsión del centro por un período superior a seis días lectivos e inferior a veinte [art. 35.2.e)].
			Cambio de centro, cuando no proceda la expulsión definitiva por tratarse de un alumno de Educación Obligatoria o de Formación Profesional Básica [art. 35.2.f)].

Gráfico 3

Adopción de otras medidas para preservar la convivencia

- Se concretan actuaciones como la toma de decisiones con carácter inmediato, complementarias a posibles medidas correctoras por parte de los responsables del centro [art. 42.2.].
- Se posibilitan determinadas medidas preventivas (expulsión de clase por parte de un profesor/cambio de grupo). Hay que observar que ambas medidas son también posibles medidas correctoras de faltas leves o graves (expulsión) o muy graves (cambio de grupo) [art. 42.3.].
- Se incluyen medidas que afectan al uso de dispositivos electrónicos, teléfonos, introducción de objeto o sustancias perjudiciales, entre las que se contempla su retención hasta su entrega a los padres, o tutores de los alumnos menores de edad [art. 42.4.].

Estrategias de prevención y resolución de conflictos

- Se establecen unos principios generales relativos a la prevención (diálogo y conciliación), como estrategias para la resolución de conflictos para que los

centros, en el ámbito de su autonomía, los concreten y desarrollen [art. 44.]. Su concreción debe incluirse en el plan de convivencia y en las normas de convivencia del centro educativo.

- El procedimiento ordinario para faltas leves, graves y muy graves queda recogido en el gráfico 4, y en el gráfico 5 se detallan los plazos y los responsables para el procedimiento especial.



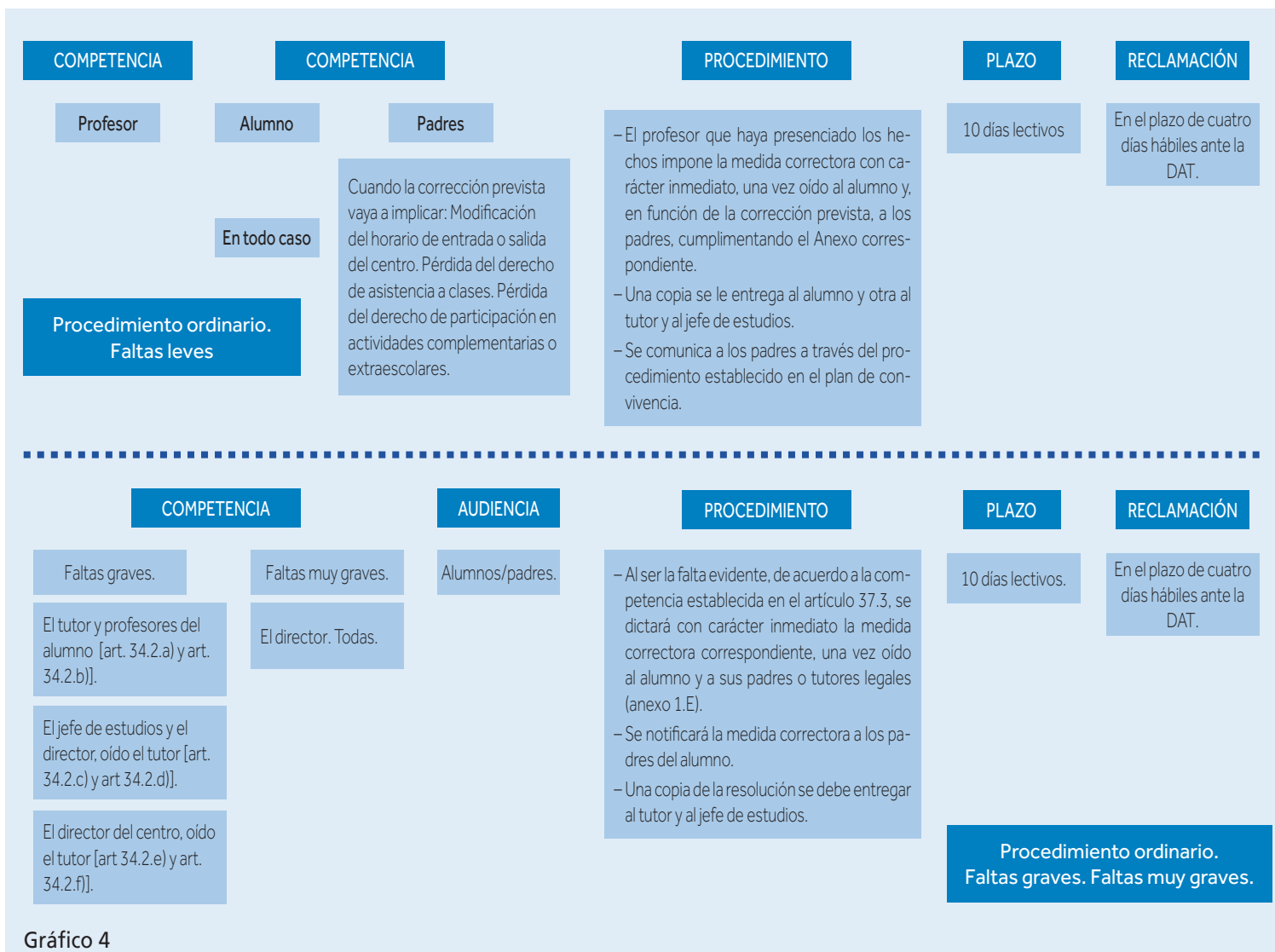


Gráfico 4

PLAZOS Y PROCEDIMIENTOS DISCIPLINARIOS (DECRETO 32/2019, DE 9 DE ABRIL)		
PROCEDIMIENTO ESPECIAL		
TRÁMITE	RESPONSABLE	PLAZO
INCOACIÓN DEL EXPEDIENTE	director	4 días lectivos
NOMBRAMIENTO DEL INSTRUCTOR	director	10 días lectivos
PLIEGO DE CARGOS	instructor	4 días lectivos
ALEGACIONES AL PLIEGO DE CARGOS	alumno	4 días lectivos
PRÁCTICA DE PRUEBAS	instructor	2 días lectivos
PROPUESTA DE RESOLUCIÓN	instructor	2 días lectivos
VISTA Y AUDIENCIA	instructor/alumno	2 días lectivos
ALEGACIONES A LA VISTA Y AUDIENCIA	alumno	2 días lectivos
RESOLUCIÓN	director	18 días lectivos
RECLAMACIÓN ANTE LA DAT	alumno	4 días hábiles

Gráfico 5

El Decreto 32/2019, de 9 de abril, está en vigor desde el día 16 de abril de 2019, aunque en virtud de su disposición transitoria única, los centros docentes incluidos disponen hasta el 31 de agosto de 2020 para adaptar sus respectivas normas de convivencia. ■

**Dirección General de Educación Infantil,
Primaria y Secundaria.**
**Unidad Técnica de Convivencia y de las
Familias.**
Isabel Serrano Marugán
Francisco Pescador Herráez



V CONCURSO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO 2019-2020

BASES

1 Participantes. Alumnos españoles o con residencia en España matriculados en 1.º o 2.º de Bachillerato en el curso 2019-2020. En el caso de que el participante sea menor de edad, deberá especificar los datos de contacto de su padre, madre o tutor legal, quienes deberán autorizar su participación por escrito.

2 Cómo participar. Realizando un trabajo original de investigación en historia (tema libre), tutelado por uno o varios profesores, con una extensión comprendida entre 50 y 150 páginas, letra Times New Roman tamaño 12 a doble espacio; debe incorporar un resumen en español y en inglés de un máximo de 200 palabras que, en el caso de los trabajos premiados, podrá ser publicado en la página web de las instituciones convocantes.

Se entregará una copia impresa del trabajo, firmada con un pseudónimo escogido por el autor o autores, en un sobre cerrado, en cuyo interior también figurará una copia en formato PDF en soporte digital (CD o memoria USB). Dentro del sobre se incluirá, asimismo, otro sobre cerrado, con el título del trabajo y pseudónimo en el exterior, y en su interior el nombre y apellidos del alumno o alumnos autores del trabajo, su dirección, teléfono, centro de enseñanza, y los datos y el visto bueno del profesor o profesores que han supervisado la investigación.

3 Presentación de originales. Fecha límite de entrega: 30 de abril de 2020, a las 19.00 horas. Los trabajos se enviarán al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (Colegio Oficial de Historiadores), C/ Fuencarral 101, 3.º, 28004 Madrid. También podrán entregarse en mano.

4 Fallo del jurado. Se hará público en mayo, mes en el que se celebrará la entrega de los premios. El jurado tendrá en cuenta, sobre todo, la metodología aplicada, el rigor académico, las fuentes utilizadas y las conclusiones.

5 Premios. Se otorgará un primer premio de 1.000 euros al autor o autores del mejor trabajo, y un premio de 500 euros al profesor o profesores que lo hayan tutelado; y un segundo premio de 500 euros para el autor o autores y de 250 para el profesor o profesores. Podrán concederse menciones si el jurado lo estima conveniente. Los premios podrán declararse desiertos.

6 Jurado. Estará compuesto por 5 miembros: 2 en representación del Colegio de Historiadores y 2 en representación de la Universidad CEU San Pablo, más una presidencia, que se ejercerá de forma alterna en años sucesivos por el Rector de la Universidad CEU San Pablo y por el Decano del Colegio, o la persona en la que deleguen.

7. Los participantes autorizan la difusión de sus nombres y de las fotografías de la recogida de premios, tanto en redes sociales como en otros medios.

8. Las bases del Concurso se encuentran publicadas íntegramente en la página web del Colegio (www.cdilmadrid.org).

9. La participación en el Concurso, por sí misma, implica el conocimiento y aceptación sin reservas del contenido de estas bases.

Más información:

Tel.: 91 447 14 00

www.cdilmadrid.org

www.uspceu.es



CEU
*Universidad
San Pablo*



COLEGIO OFICIAL DE
DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS
Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Oficial de Docentes



La Anunciación y la expulsión de Adán y Eva del jardín del Edén. Fra Angelico. Témpera y oro sobre tabla, 190,3 x 191,5 cm. 1425-1426. Madrid, Museo Nacional de El Prado.

Fra Angelico

LA LUZ DE DIOS

El cuadro en torno al cual gira la exposición *Fra Angelico y los inicios del Renacimiento en Florencia* es una obra clave conservada en el Museo de El Prado. Nos referimos a *La Anunciación* del artista cuyo nombre original era Guido di Pietro, quien tomó, al convertirse en fraile en 1425, el nombre de Fra Giovanni, para ser conocido más tarde como Fra Angelico de Fiesole (1395 aproximadamente-1455). La obra citada sirve de núcleo, de punto de fuga, para aproximarnos a un momento clave de la formación de la sensibilidad artística de la modernidad en torno a la técnica de la perspectiva lineal. Sin embargo, limitarse a esta aproximación, ciertamente fundamental, no serviría para captar la importancia cultural y civilizatoria del periodo aludido. Para ello, inspirándonos en el sociólogo Max Weber (1864-1920), se hace necesario *comprender* el significado que los propios sujetos daban a su acción. Hemos de abordar, pues, las intenciones de tipo ciudadano y piadoso implícitas en la pintura fundamentalmente religiosa de este momento. En un mundo como el nuestro, fundamentalmente laico, debemos renunciar a las anteojeiras de limitarnos a los propósitos técnicos ignorando los simbólicos –ya sean devotos o profanos– con los que se elaboraron las obras que podemos contemplar. Sirva como indicio de ello que el apelativo de *angélico* se lo otorgaron sus contemporáneos, poco después de morir, al dominico Fra Giovanni en referencia al miembro de la misma orden y maestro de teología de la Universidad de París, Santo Tomás de Aquino (1225-1274), apodado del mismo modo.

LA POSICIÓN SOCIAL DEL ARTISTA Y EL INTELECTO

El mundo humano no es nunca meramente natural. Es siempre resultado de convenciones que van modificándose a lo largo del tiempo. ¿Cómo nos imaginamos, a bote pronto, un cuadro al oír esta palabra? Probablemente como una superficie rectangular en la que aparece representada una escena con diferentes planos. Y ello, pese a que un aficionado al arte recuerde obras desde finales del siglo XIX donde no se representan sino colores o formas sobre una superficie. Pues bien, uno de los grandes logros de las artes plásticas durante el Renacimiento fue la conquista de la perspectiva. Refiriéndose a esta, el teórico y multifacético tratadista Leon Battista Alberti (1404-1472) –coetáneo de Fra Angelico– propuso como metáfora la sensación de mirar un cuadro como si lo hiciéramos a través de una ventana. ¿En qué consiste el hallazgo? En algo cuya novedad

LA ANUNCIACIÓN SIRVE DE NÚCLEO PARA APROXIMARNOS A UN MOMENTO CLAVE DE LA FORMACIÓN DE LA SENSIBILIDAD ARTÍSTICA DE LA MODERNIDAD

puede pasarnos desapercibida al parecer algo obvio. A saber, lo que vemos al observar la imagen resulta similar a lo que nuestra mirada cotidiana capta cuando nos encontramos quietos: distintos planos en los que unos objetos nos parecen más próximos y otros más lejanos. El efecto buscado consiste en la creación de la ilusión del parecido. O, en palabras de Alberti, se pretende conseguir “una pintura que parezca marcadamente en relieve y similar a los cuerpos dados”. Esta mirada, la del receptor de arte occidental predominante desde el siglo XV, es ilusión, imitación, *mimesis*; se corresponde con la de la perspectiva ideada y conquistada en el Renacimiento. Consolidada desde 1839 con la invención de la fotografía. Lo que se nos muestra, los que nos *aparece*, se presenta como auténtico. El colmo, excesivo, caricaturesco, de esta ilusión es el trampantojo, en el que por un instante confundimos la imagen de lo real con lo real; como en aquella celebre anécdota de Zeuxis intentando descender con la mano una cortina pintada. Pero la perspectiva renacentista no pretende engañar al espectador hasta tal punto, sino sorprenderlo, maravillarlo. Incluso, como en el caso de las miniaturas, cuando lo diminuto también nos brinda una imagen tan ilusoria como verídica.



La Virgen y el Niño con cuatro ángeles. Fra Angelico. Temple y oro sobre tabla, 81 x 51 cm. h. 1417-1419. San Petersburgo, Museo Estatal del Hermitage, 2019.

La perspectiva es una *construcción* teórica y práctica que, sin ser natural, consigue el efecto de naturalidad. De hecho, una elaboración plenamente racional, cuyo perfeccionamiento se logró en un segmento temporal del que, en esta exposición, se muestran sus inicios en torno a Florencia. Así lo testimonian tanto el libro *De Pictura* (1436) de Alberti, como el de Piero della Francesca *De prospectiva pingendi* (hacia 1474); los cuales, especialmente el segundo, consisten en tratados en buena parte matemáticos destinados a la formación de los pintores. Nos percatamos de que el logro artístico de la perspectiva es resultado de una compleja elaboración que gracias, entre otros aspectos, a la inserción de un punto de fuga, nos presenta un es-

pacio unitario y homogéneo similar al de nuestra visión cotidiana. Reparemos, sin embargo, en la negación de lo evidente: por un lado, que la *superficie* de la representación es lisa; de otro, físicamente, la ausencia de tal multiplicidad de planos. El virtuosismo técnico alcanzado propicia un importante efecto simbólico y sociológico. A saber, los pintores capaces de lograr la perspectiva, incluso de teorizarla, se hacen acreedores de la mejora de su reputación pública: no son meros artesanos que aplican rutinariamente pautas, sino que aspiran a presentarse como capaces de realizar una actividad sofisticadamente intelectual y distintiva. Pueden optar, en definitiva, a mejorar su prestigio público, su estatus.

LOS COMITENTES Y SUS ENCARGOS

Pero no solo los artistas aspiran a prosperar; también la hacen quienes encargan las obras, los comitentes. A comienzos del siglo XV, en Florencia florece el comercio y la banca. Se generaliza la encomienda de obras de arte para construcciones civiles o religiosas. La decoración de la propia vivienda se convierte en signo de distinción. Uno de los gremios más poderoso es el de los *Linaiuoli* –los pañeros– que promocionan la industria del lino. En 1432 encargan, con diseño del escultor Lorenzo Ghiberti (1378-1455), un tabernáculo externo para la sede del

LA PERSPECTIVA BUSCA UNA PINTURA QUE PAREZCA MARCADAMENTE EN RELIEVE Y SIMILAR A LOS CUERPOS DADOS



Historias de los padres del desierto. Fra Angelico. Temple y oro sobre tabla, 75 x 207 cm. h. 1419-1420. Florencia, Gallerie degli Uffizi.

gremio. En el centro de la composición aparece una Madonna con el niño. En las puertas laterales se encuentran diversas figuras sagradas. En la parte inferior, en la predela, Fra Angelico muestra su formación e indudable talento de miniaturista en tres escenas; en una de ellas, *El martirio de San Marcos*, se combinan diversos momentos de aquel episodio. Entre ellos cómo, una vez muerto el santo y disponiéndose los verdugos a quemar su cuerpo, se desata una tormenta de granizo contra los agresores. Los términos del contrato señalan que la escena principal de la Virgen debe ser realizada con colores dorados y azules “de la mejor calidad que pueda encontrarse”. De ahí que en muchos cuadros el azul se consiga a partir del lapislázuli, piedra semipreciosa cuyo precio, como “oro azul”, cuadruplicaba en la época el del oro. Es interesante que mientras las escenas secundarias de la predela están realizadas usando recursos de la composición perspectiva, la escena principal se halla realizada según los usos del estilo llamado gótico internacional, a los que enseguida nos referiremos.

Téngase en cuenta que, en este periodo, las obras realizadas por los artistas no están destinadas al mercado ni tampoco, principalmente, a satisfacer las propias inquietudes estéticas. Son el resultado de encargos en los que el artista y sus ayudantes deben satisfacer las condiciones de contratos que incluyen incluso –como hemos visto anteriormente respecto a los materiales– determinadas condiciones sobre temas, personajes, escenas... Citemos como ejemplo el *Retablo del descendimiento*, de 1432. Esta obra fue encargada inicialmente a Lorenzo Monaco, para la iglesia de la Santa Trinitá, por Palla Strozzi, un rico banquero de la familia rival de los Medici que financiaba el templo. En el cuadro, el comitente aparece en posición destacada sujetando los clavos y la corona de espinas, mientras que su hijo Lorenzo, arrodillado, es la figura que aparece más próxima al espectador complementando la de la Magdalena. Se sugiere, pues, la piedad de estos banqueros que recelaban de ser acusados de usureros. Como cada comisión responde a cierta intención del cliente, las obras resultantes tienen

La Anunciación. Paolo Uccello. Temple y oro sobre tabla, 65 x 48 cm. h. 1424-1425. Oxford, The Ashmolean Museum. Fox-Strangways Gift, 1850.

distintas características. Al contrario del citado caso de los Linaiuoli, entre 1437 y 1444 el artista recibe la misión de pintar un fresco para cada una de las celdas que ocupaban los frailes en el convento de San Marco. Las escenas elegidas se refieren a la vida y pasión de Jesús. Las tonalidades frías y el ascetismo imperante promueven el recogimiento y la oración. Señalemos, como último y diverso ejemplo, cómo Nicolás V, Papa desde 1447, centró su mecenazgo en asentar la primacía de Roma sobre Florencia. Entre sus logros se halla la fundación en 1448 de la Biblioteca Vaticana, la reconstrucción del Vaticano y –asesorado por Alberti– de la Basílica de San Pedro. Atrajo a la ciudad eterna a numerosos importantes eruditos y artistas. A Fra Angelico le encargó entre 1445 y 1450 cuatro suntuosos ciclos de frescos sobre San Esteban y San Lorenzo destinados a exaltar la devoción a la Iglesia, la predicación y el servicio a los pobres.

ENTRE DOS LENGUAJES

La obra de Fra Angelico se mueve entre dos estilos en buena parte opuestos entre sí. Su formación en el taller de Lorenzo Monaco supone la inmersión en el estilo denominado, debido a su amplia difusión por Europa, *Gótico internacional*: temática religiosa, realismo paradójicamente lastrado por la estilización evasiva de la



LOS PINTORES CAPACES DE LOGRAR LA PERSPECTIVA SE HACEN ACREEDORES DE LA MEJORA DE SU REPUTACIÓN PÚBLICA

realidad, uso de fondos dorados, ausencia de representaciones paisajísticas. Esta corriente se difunde ampliamente entre 1375 y 1450. No es de extrañar, pues, que Fra Angelico lo use a lo largo de toda su producción. En buena parte como resultado de las exigencias, como hemos señalado en el apartado anterior, de los encargos que se afrontan. Sin embargo, nuestro protagonista es receptivo al cambio radical que se está operando en el arte italiano rumbo al lenguaje renacentista con el triunfo del realismo basado en la conquista de la perspectiva. El pintor más famoso de la época era Gentile da Fabriano (1370-1427) quien en *La Virgen con el Niño* (1420-1423) sustituye los fondos dorados y planos por una ventana que conduce a un jardín donde hay rosas y manzanas. Pero fue el tempranamente fallecido Lorenzo Masaccio (1401-1428) quien con audacia juvenil había empleado el sistema perspectivo; este se caracterizaba por el empleo de la racionalidad geométrica. Por su parte, el arquitecto Filippo Brunelleschi (1377-1446) consiguió en la Basílica de San Lorenzo (1422-1446) que la horizontalidad, la armonía o los

La Coronación de la Virgen y la Adoración del Niño con seis ángeles. Fra Angelico. Temple y oro sobre tabla, 77 x 43 cm. h. 1429. Florencia, Polo Museale della Toscana, Museo Nazionale di San Marco.





LA OBRA DE FRA ANGELICO SE MUEVE ENTRE DOS ESTILOS EN BUENA PARTE OPUESTOS ENTRE SÍ

arcos de medio punto rompieran con el gótico. Pues bien, en diversas obras Fra Angelico se mueve entre los dos estilos logrando una peculiar síntesis. Es el caso de *La coronación de la Virgen y la adoración del Niño con seis ángeles* (1422) donde, si bien las figuras de estos últimos y el fondo dorado responden al estilo internacional, se introduce claramente la perspectiva. Esta, junto con la expresión de los sentimientos y el realismo en la naturaleza, fueron empleadas resueltamente cuando tuvo que completar el *Retablo del descenso* iniciado por Monaco.

Añadamos ahora una cuestión teórica de primer orden que muestra la pugna estilística latente. En *De Pictura* (1436), Alberti otorga gran importancia a la composición –compositio– entendiendo por tal las normas mediante las cuales se compone una obra pictórica. De dos tipos: las que se refieren a la narración y las que lo hacen a lo más específico de una pintura: la forma de tratar una superficie. Veámoslo de modo sintético. El mérito del pintor, escribe, no reside en su tamaño o en personajes colosales, sino en ser capaz de mostrar una historia; dotada de variedad –por ejemplo, en la actitud de los personajes–, decoro y gravedad. Justo a continuación arremete contra aquellos pintores que parecen no querer dejar nada vacío o que, debido a la diseminación de lo representado, no consiguen

La Virgen de la granada. Fra Angelico. Temple y oro sobre tabla, 87 x 59 cm. h. 1424-1425. Madrid, Museo Nacional de El Prado. Adquirido en 2016 con la colaboración de la Fundación Amigos del Museo de El Prado.

que se muestre con claridad la historia, sino, al contrario, que parezca embarullada. Este defecto podría ser achacado al estilo internacional. En cambio, lo que se busca en la representación de la perspectiva renacentista es –por decirlo, con el vocabulario de Santo Tomás– la correcta proporción cuantitativa y claridad en el sentido de nitidez, de falta de confusión. En este sentido, proponemos que la estética de este dominico preludiaba, en cierto modo, el paso del lenguaje del gótico –que se daba en su propio tiempo– al renacentista. Uno de los aspectos clave de este último se caracteriza, como venimos indicando, por ser el resultado de una construcción lógica cuya *voluntad artística* reside en el parecido conseguido racionalmente. Donde, por otra parte, la plasmación de la historia es tan importante como lo que constituye el trabajo estrictamente artístico de la construcción de una *superficie*. Efectivamente, nos hallamos en un momento clave de la autonomía de la pintura en el que se empieza a defender que un cuadro es, ante todo, una extensión plana en la que acaecen escenas. De ahí, solo hay un paso para valorar más la forma de representación que lo representado.

Resulta sumamente ilustrativo comparar las representaciones de *La Anunciación* de Paolo Uccello, realizada entre 1424 y 1425, y la de Fra Angelico, realizada entre 1425 y 1426. En la primera, la casa de la Virgen está construida según el modelo de la perspectiva. Aunque se distinga, tras el ángel que se dirige a la futura madre de Dios, un pequeño paisaje, los fondos dorados tienen mucho mayor protagonismo. Se narra, además, una secuencia en la que se aprecia al arcángel Gabriel dos veces; una de ellas descendiendo desde los cielos. Por el contrario, en la versión de Fra Angelico, la morada de la Virgen responde claramente al modelo de Brunelleschi, con quien el pintor trataba habitualmente. Los arcos de la morada son análogos a los que el arquitecto estaba llevando a cabo en la primera fase del Hospital de los Inocentes (1419-1427). Es decir, tenían un sabor moderno, contemporáneo, con el que se dejaba atrás el gótico internacional. Puede decirse que, efectivamente, miramos a través de la ventana del cuadro para asis-

tir casi físicamente a la escena. El jardín que atraviesan Adán y Eva, como en otras obras del primer Renacimiento, se halla ligado a los minuciosos tratados de botánica tardomedievales; fruto, ellos mismos, de la atención por lo empírico que había defendido Santo Tomás dos siglos antes. Por otra parte, desde la esquina superior izquierda emana de manos de Dios la luz que, esperanzadamente, llena de gracia a María frente al destierro que acaece en el espacio atravesado por nuestros primeros padres. *Comprendemos* mejor esta obra maestra al conocer el profundo simbolismo que explica el dominico Santo Tomás y plasma el pintor perteneciente a la misma orden. María, explica el filósofo, tiene el sentido de iluminada, pero también el de iluminadora de otros. Para comprender el arte, escribíamos, no podemos ignorar la dimensión simbólica. En *La Virgen de la granada* (1424-1425), el Niño toca las semillas. Estas aluden al futuro sacrificio en la cruz, pero también probablemente a la unidad de Iglesia que, desde 1378 a 1417, se había enfrentado al llamado Cisma de Occidente. ■

RAFAEL GARCÍA ALONSO

Universidad Complutense de Madrid

Datos de interés

Fra Angelico y los inicios del Renacimiento en Florencia.

Museo Nacional de El Prado.

Edificio Nouvel. Ronda de Atocha, s/n. Madrid.

28 de mayo al 15 de septiembre de 2019



San Pablo. Masaccio. Temple y oro sobre tabla, 60 cm. h. 1426. Pisa, Polo Museale della Toscana, Museo Nazionale di San Matteo.

ACTIVIDADES EMOCIONANTES PARA EL COMIENZO DEL CURSO

El grupo **HIPATIA** es un equipo interdisciplinar abierto creado a raíz del curso “Disfrutar aprendiendo y enseñando. Estrategias de aula”, impartido en el Colegio de Doctores y Licenciados en octubre-noviembre de 2018. Su objetivo es la reflexión y acción en el aula a través de la práctica compartida y el estudio. Después del trabajo de este curso, este grupo desea ofrecer a todos los docentes las estrategias que han considerado para el comienzo de curso desde un enfoque humanístico de la educación. En este momento, nuestra reflexión-acción se ha centrado en la importancia de la inteligencia y educación emocional, convencidas de que, de esta forma, se ayuda a los alumnos a un aprendizaje más enriquecedor y duradero. ¿Te animas a formar parte de nuestro equipo?



Equipo Hipatia: Teresa Cancelo Do Santos, Carolina González González, Isabel López Villa, Esther Martínez Iglesias, Raquel Morales Sánchez, Pilar Bastero Gil, Carmen Sánchez Sánchez-Mármol, Blanca Santa Cruz Ruiz.

INTRODUCCIÓN

Inteligencia y educación emocional

Según Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Esta definición subsume a las inteligencias personales de Gardner y las organiza en cinco competencias principales:

- 1) El conocimiento de las propias emociones, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece.
- 2) La capacidad de controlar las emociones, esto es, la conciencia de uno mismo para controlar sus sentimientos y adecuarlos al momento.
- 3) La capacidad de motivarse uno mismo, es decir, la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad.
- 4) El reconocimiento de las emociones ajenas, o en otros términos, la empatía.
- 5) El control de las relaciones, esto es, la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

Desarrollar una estrategia para la educación emocional en el aula fomenta la participación de los alumnos y una conducta positiva en ellos y en el propio profesor.

Objetivos de la educación emocional en el aula

Goleman cita siete componentes de la inteligencia emocional relacionados con la capacidad de aprender que se pueden trasladar a objetivos de la educación emocional en el aula:

- 1) Comunicación.
- 2) Autoconfianza.
- 3) Curiosidad.

- 4) Relaciones.
- 5) Intencionalidad.
- 6) Cooperación.
- 7) Autocontrol.

Estrategias para la educación emocional

Definir una estrategia para la educación emocional en el aula es un elemento básico para alcanzar con éxito esos objetivos. Una buena estrategia debe hacer uso de diversos componentes, que según Bisquerra deberían incluir:

- Dinámicas de grupo, en las que los alumnos ejerzan sus habilidades de coordinación y liderazgo.
- Negociación de soluciones, prevenir conflictos, solución de conflictos sociales y hacer de mediador son funciones esenciales en las relaciones interpersonales que pueden ejercitarse en el aula, y que el profesor debe manejar con soltura.
- Conexión personal, una habilidad indispensable en un educador para mantener el interés de sus alumnos. La comunicación y la interacción en el aula juegan un papel primordial para crear un clima de convivencia positivo que favorezca el aprendizaje.
- Análisis social, ser capaz de detectar y tener una visión de los sentimientos, motivaciones y preocupaciones de los demás ayuda a intimar y mantener buenas relaciones.

Cabe destacar tres elementos fundamentales en la definición de una estrategia para la educación emocional:

a) La importancia de la comunicación

La falta de comunicación y de retroalimentación al alumno crea un ambiente que se vuelve contra el profesor. Si se realizan bien estas actividades, informando a los alumnos sobre los resultados para que tengan una percepción clara de sus acciones, se les motiva y aumenta su autoestima.

La comunicación y el aprendizaje en equipo son clave para el éxito. Una buena estrategia de educación emocional deberá incluir hablar en público. Las exposiciones en público ayudan a desarrollar muchas habilidades:

- el autocontrol,
- la autoconfianza,
- la capacidad de comunicación y
- la facilidad para transmitir conceptos.

Hablar en público permite al alumno mejorar sus relaciones sociales y habituarse a respetar normas durante las puestas en común de las exposiciones en público. Algunos ejemplos serían:

- no interrumpir al compañero durante su exposición,
- levantar la mano cuando se quiera intervenir,
- respetar las opiniones personas,
- controlar el lenguaje corporal y el tono de voz.

Es importante que el docente ofrezca indicaciones al alumno sobre cómo mejorar sus exposiciones, para proporcionarle una mayor seguridad y autocontrol.

En relación con el objetivo de desarrollar su intencionalidad, es esencial educar al alumno indicándole la importancia de preparar un guion adecuado para sus exposiciones, que proporcione una introducción a la materia, que capte la atención del oyente, desarrolle adecuadamente su tesis y exponga sus conclusiones.

Asimismo, con el objetivo de educar su curiosidad intelectual, formularemos preguntas que estimulen su capacidad de análisis y razonamiento.

b) La importancia de la percepción

La realidad percibida es una construcción mental. Si cambiamos nuestra representación mental, podremos modificar “nuestra” realidad.

Para conseguir mejores resultados en la docencia, es primordial que la labor del profesor esté basada en una actitud comprensiva y motivadora. En este sentido, es muy aconsejable establecer las actividades y las propuestas de trabajo permitiendo las sugerencias y propuestas que planteen los propios alumnos.

El profesor se convierte, en este sentido, en un guía que lleva a los alumnos a situaciones de creatividad y reflexión.

c) La importancia de lo social

Las estrategias educativas que se planteen deben tener como metodología base la socialización del grupo/clase, que permita profundizar las relaciones personales entre sus miembros.

Es determinante que los individuos se conozcan y puedan establecer vínculos permanentes, y el diálogo es un instrumento esencial para conseguir estos resultados.

Una estrategia de educación emocional debe incluir ejercicios de debate donde el tiempo de discurso sea limitado y se respete el derecho a la réplica. También es conveniente que los alumnos ejerzan el papel de moderador, alternándose en él.

Estos ejercicios para llegar a un punto en común o a un acuerdo equilibrado son fundamentales para alcanzar el objetivo de cooperación, y contribuyen de manera importante a otros varios.

ACTIVIDADES

Las siguientes actividades han sido llevadas a cabo con éxito por las componentes de este grupo. Algunas de ellas tienen mucho sentido, sobre todo a principio de curso, bien en tutoría



o en cada asignatura, para conseguir que los alumnos se conozcan mejor, que se sientan parte de un grupo cohesionado, que haya distensión en el ambiente y estén motivados. También son susceptibles de ser modificadas para trabajar contenidos específicos de nuestra asignatura de una manera interactiva, comunicativa y divertida. Algunas han sido diseñadas por nosotras. Otras son de otros profesionales, mencionados en la bibliografía. Todas pueden ser adaptadas, acortadas, expandidas, etc. Hay infinidad de posibilidades. Para este artículo hemos mencionado en el cuadro las que hemos compartido (algunas trabajan más de un objetivo) y hemos descrito ocho; una por cada uno de los objetivos. **Esperamos que nos ayuden a comenzar. ¡Feliz curso 2019-2020!**

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Conocimiento mutuo	Tostadora y batidora, Tela de araña, cadáveres exquisitos, Anécdota colectiva, <i>Boom</i> con globos, Tres mentiras y una verdad, Círculos concéntricos, Paseo por parejas , Mapa de la clase.
Escucha activa	Tela de araña, Globos al aire, Pasaporte imaginario, Tres mentiras y una verdad, Juego con la inicial, Adivina quién soy, Escudo de armas, La silla vacía, Círculos concéntricos, Paseo por parejas, Oraciones inacabadas, Muestra y cuenta, La silueta, Las páginas amarillas, Mapa de la clase, Conozcamos nuestros cumpleaños.
Sentido de pertenencia la grupo	Tostadora y batidora, Tela de araña, Globos al aire, Pasaporte imaginario, Cadáveres exquisitos, Anécdota colectiva, Lo que tenemos en común, La silueta, Las páginas amarillas , Bienvenidos, Charla introductoria, Mapa de la clase.
Autocontrol, respeto y normas	Tostadora y batidora, Globos al aire, Charla introductoria , Pasaporte imaginario.
Participación	Siguiendo las órdenes, La silla vacía.
Presentación de metas	Ensamble para la evolución.
Revisión y presentación de contenidos	Cohete 3, 2, 1., Anécdota colectiva, cadáveres exquisitos, Globos al aire, Tres mentiras y una verdad , <i>Boom</i> con globos.
Práctica de nuevos contenidos	Círculos concéntricos.

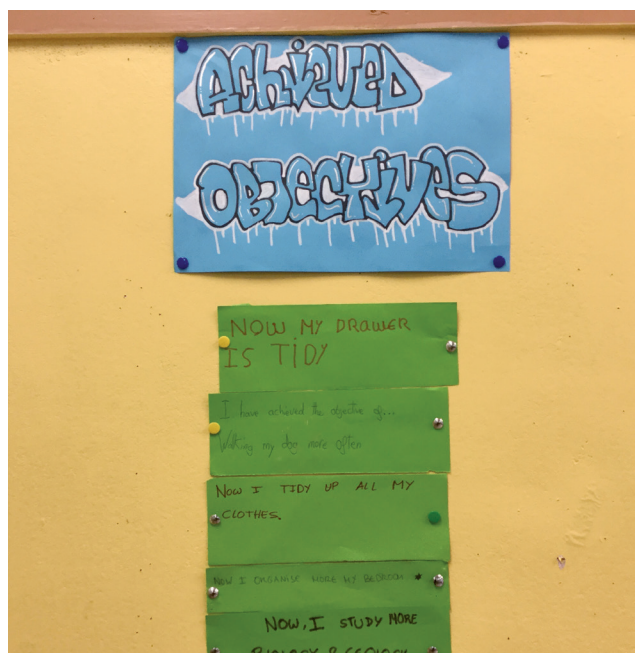
PASEO POR PAREJAS (Escucha activa...)

DINÁMICA: Se les distribuye en parejas y se les pide que den un paseo por el patio y hablen sobre algo. Puede ser sobre un tema o sobre algo personal: sus *hobbies*, su familia, música, su historia...lo que decidamos que compartan. Después, de vuelta a clase, por turnos cada uno, con una mano en el hombro de su pareja cuenta a la clase lo que ha aprendido de su compañero durante el paseo.

CONOZCAMOS NUESTROS CUMPLEAÑOS (Conocimiento mutuo...)

DINÁMICA: Nos colocamos en círculo, ocupando toda la clase, incluyendo al profesor/a en dicho círculo. El profesor comienza diciendo: "Me llamo x y mi cumpleaños es en... (dice el mes)". El alumno que se encuentra a su izquierda (seguimos el sentido de las agujas del reloj), hace lo mismo e inmediatamente ha de colocarse antes o después del profesor, de acuerdo con el orden de los meses del año. Y así sucesivamente. Tendremos bastantes coincidencias en varios meses, o incluso también puede darse el caso de algún mes en el que nadie cumple años. Ya tenemos un primer mapa de nuestra clase, diferente a todos los realizados hasta ahora (orden de lista, pupitres, habilidades diferentes...). Se trata de un mapa personal que responde a nuestros meses de nacimiento. Suele observarse ya en este momento cómo los alumnos celebran con sorpresa y alegría las coincidencias en los meses de sus cumpleaños.

El siguiente paso es hacer una segunda ronda con la fecha exacta del cumpleaños; es decir, diciendo el día y el mes, con una nueva relocalización de acuerdo con ello. La frase que dirá cada persona es "Me llamo x y mi cumpleaños es el (día) de (mes)". El reto ahora sería intentar acordarnos del mayor número posible de fechas. Seguramente al finalizar la ronda ya habrá salido al menos una coincidencia en la fecha completa del cumpleaños. Primer reto conseguido.



Para el segundo reto haremos el ejercicio o juego consistente en recordar y decir en voz alta un nombre y una fecha de cumpleaños. Aquí entrará en juego la memoria de cada uno, que nos sorprenderá porque habremos demostrado que con el movimiento se recuerdan las cosas mejor.

LAS PÁGINAS AMARILLAS (Sentido de pertenencia al grupo...)

DINÁMICA: Consiste en elaborar una especie de "Páginas amarillas" de la clase, donde cada alumno pone un anuncio sobre algo que puede enseñar a sus compañeros.

Una vez decidido el contenido, cada estudiante confeccionará un anuncio con su nombre, qué servicio ofrece, en qué consiste, dibujos, fotos...

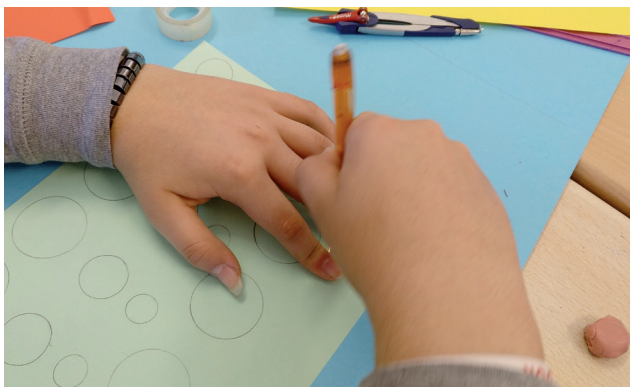
Una vez terminados los anuncios, se pueden encuadernar en forma de libro (ordenándolos alfabéticamente) o también se puede confeccionar un mural que se puede colocar en el pasillo para ofertar sus servicios al resto de los compañeros. Adaptada de Pujolás, P., Lago, J.R. (2008).

CHARLA INTRODUCTORIA (Autocontrol, respeto y normas...)

DINÁMICA: El primer día de clase es un momento crucial para establecer cuáles van a ser los valores que van a guiar la dinámica de las clases y las interacciones del grupo. Por esta razón, ese día el profesor expone durante una breve charla algunas reglas que se seguirán durante el curso. Dependiendo de la madurez de los alumnos, se puede proponer al grupo que ellos, en grupos de 3-4 alumnos, determinen cuáles son los ingredientes básicos que ellos creen necesarios para que la clase sea un entorno donde se pueda aprender y enseñar. En ambos casos aparecen siempre los siguientes conceptos: respeto (a los compañeros y al profesor) y responsabilidad. Fruto de ser responsables de nuestro trabajo en el aula nacerá el orgullo del trabajo bien hecho y del aprovechamiento de las clases.

LA SILLA VACÍA (Participación...)

DINÁMICA: Sentados en círculo, se deja una silla vacía. La persona a la derecha del espacio vacío da una orden para todo el círculo. Por ejemplo: La persona que tenga un perro, que se siente aquí.



A continuación esa persona da la orden, que tiene que ser distinta. Por ejemplo: si alguien ha estado en China, que se siente aquí.

ENSAMBLE PARA LA EVOLUCIÓN (Presentación de metas)

Este es un entrenamiento habitual para aprender a proyectar objetivos y para analizar nuestros logros. Es un espacio donde además los alumnos pueden practicar dos de las virtudes más importantes que existen: agradecimiento y perdón.

DINÁMICA: Sentados en postura cómoda, se concentran y siguen las instrucciones del profesor, que utiliza una técnica de relajación.

- 1- Los alumnos piensan en algo que quieran mejorar a título personal. El profesor les indica que repitan interiormente "Hoy he decidido mejorar el siguiente aspecto personal".
- 2- Los alumnos piensan en algo que quieran mejorar a título familiar. El profesor les indica que repitan interiormente "Hoy he decidido mejorar el siguiente aspecto familiar".
- 3- Los alumnos piensan en algo que quieran mejorar en el ámbito escolar. El profesor les indica que repitan interiormente "Hoy he decidido mejorar el siguiente aspecto de mi vida escolar".

Seguidamente, el profesor indica:

- 1- Recuerda tu primer objetivo. Visualízate a ti mismo habiéndolo conseguido.
- 2- Recuerda tu segundo objetivo. Visualízate a ti mismo viviendo en armonía con tu familia.
- 3- Recuerda tu tercer objetivo. Visualízate a ti mismo viviendo feliz y en armonía con los miembros de tu escuela, de tu ciudad..., viviendo en un mundo mucho mejor, más humano, más justo...

Los alumnos terminan su fase de relajación y visualización con la técnica elegida.

Después, cada uno es libre de compartir los objetivos. Este espacio también se aprovecha para expresar nuestro sentimiento de agradecimiento a alguien y para pedir perdón. Aquí revisamos nuestro actuar y proponemos cambios colectivos.

Adaptado de "Pedagogía Transformadora" por Victoria Subirana.

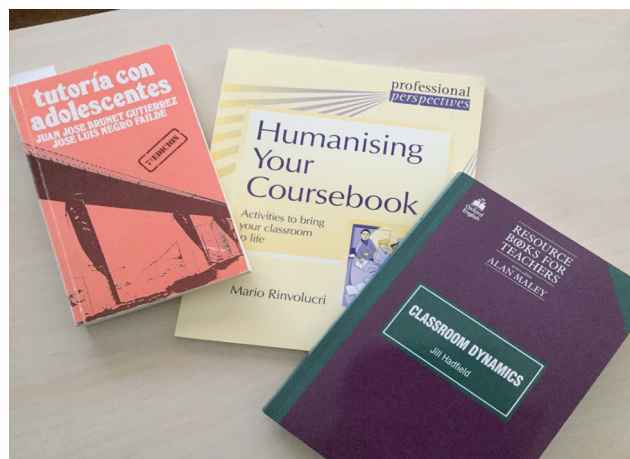
TRES MENTIRAS Y UNA VERDAD (Revisión y presentación de contenidos...)

DINÁMICA: En grupos de 3 o 4, se entrega una cuartilla de papel a cada alumno y se pide que escriba tres mentiras y una verdad sobre algún aspecto personal de ellos o sobre algún contenido visto en clase. Los compañeros tratan de adivinar cuáles son las mentiras y la verdad.

CÍRCULOS CONCÉNTRICOS (Presentación de nuevos contenidos...)

DINÁMICA: Se ponen de pie haciendo dos círculos concéntricos, dándose la cara. Se puede poner música de fondo. Comienzan a circular y cuando el profesor lo indica, paran. Con la persona que tengan enfrente en ese momento tienen que intercambiar la información que el profesor diga. Por ejemplo: Describe tu habitación. Cuenta lo que hiciste ayer. Describe a tu familia.

Después, el profesor puede sacar a algún alumno y preguntar quién puede decir algo de él. ■



Bibliografía

1-Introducción

- BISQUERRA, Rafael: "Contenidos de la educación emocional". <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/contenidos-educacion-emocional.html>
- GARDNER, Howard: *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2006 (1998). Paidós Transiciones, núm. 12.
- GOLEMAN, Daniel: *Inteligencia emocional*. Barcelona, Editorial Kairós, 2018 (1996). Colección Ensayo.
- JURADO GÓMEZ; Carmen: "La inteligencia emocional en el aula". Revista digital Innovación y experiencias educativas, n.º 21, Granada, 2009. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csif-sif/revista/pdf/Numero_21/CARMEN_JURADO_GOMEZ02.pdf
- SALOVEY, Peter y MAYER, John D.: Emotional Intelligence. Citado por GOLEMAN, Daniel en *Inteligencia emocional*.

2-Actividades

- "Humanising your coursebook"- Mario Rinvolucrí.
- "Classroom Dynamics"- Jill Hadfield.
- "Tutoría con adolescentes"- Juan José Brunet Gutiérrez. José Luis Negro Failde.
- "La Pedagogía Transformadora"- Victoria Subirana.
- "Dramatising English in the Secondary classroom"- Taller impartido por John Harrop.

APUNTES sobre la clase de Religión

La enseñanza de la religión en la democracia: una historia poco conocida

Una de las dificultades con las que ha cohabitado la enseñanza de las religiones a lo largo de estos cuarenta años de democracia ha sido su vinculación con lo que fue en la dictadura franquista. Durante aquellos años, también en tiempos anteriores, la clase de Religión fue católica y solo católica, y no se permitía ninguna otra confesión, y era obligatoria tanto para el alumnado como para el profesorado.

Fue verdad que en aquel régimen de confesionalidad –citamos literalmente el Concordato de 1953– *el Estado español garantizaba la enseñanza de la Religión Católica como materia ordinaria y obligatoria en todos los centros docentes, sean estatales o no, de cualquier orden y grado [...]. Habrá de ajustarse a los principios del Dogma y de la Moral Católica y comprenderá: la enseñanza, la práctica de ejercicios piadosos y asistencia a actos de culto.*

Pero en el marco de la transición democrática aconteció, entre otras transiciones sociales, culturales y religiosas, una transición de aquel catecismo de la dictadura a una renovada enseñanza escolar de la religión, no obligatoria y con diversidad de confesiones en la escuela. Fue un cambio motivado por la Constitución del 1978 y los nuevos acuerdos del Estado y la Iglesia. El 11 de junio de 1979 se alumbró un renovado modo de entender la enseñanza de la religión, más cultural y académico, en un documento oficial que aquí recordaremos.

Nuestra pretensión aquí es mostrar esta transición de una enseñanza religiosa, o catecismo obligatorio, en tiempos de la dictadura, a una enseñanza de las religiones, opcional y académica, en tiempos de la democracia. Lo consideramos pertinente porque, que en la actualidad, sigue sobrevolando en muchas instancias sociopolíticas y culturales una idea de clase de Religión más de la dictadura que de la democracia. Y eso, a pesar de que la democracia ha superado ya en años a la dictadura.

Con la democracia, el modo de entender la enseñanza de las religiones ha trascendido aquel modelo del nacional-catolicismo. Pero todavía es poco conocido. Para contribuir a ese conocimiento y a situar más adecuadamente la clase de Religión en la democracia, proponemos recorrer estos seis pasos:

1. La enseñanza religiosa hasta la transición democrática.
2. Los factores del cambio.
3. La enseñanza de la religión en la democracia.
4. Religión católica y otras religiones en la escuela.
5. La clase de Religión como problema político en España.
6. La clase de Religión en Europa no es un problema.

Carlos Esteban Garcés

Coordinador del Seminario de Religión en el Colegio Oficial de Docentes

1. La enseñanza religiosa hasta la transición democrática

Venimos de tiempos pasados en los que la enseñanza religiosa formaba parte, con naturalidad, de la escuela. La presencia de lo religioso en la educación no solo no era cuestionada, sino que era reconocida social y culturalmente, por tanto, también políticamente. Ello era debido, en buena parte, a un modelo social en el que la religión era factor configurador de la cultura y de los regímenes políticos.

En cierto sentido, como estudió en su tesis el profesor Teódulo García Regidor¹, toda la acción educativa de ese tiempo, especialmente en la educación básica, giraba en torno a los principios de la fe cristiana. Se enmarcaba en una confesionalidad cultural y política que no ha sido una característica exclusiva de España, lo era de todos los países cambiando, en todo caso, la confesión religiosa.

1.1. Confesionalidad en la sociedad y en la escuela

Este modelo de la confesionalidad venía de siglos atrás y tiene que ver con la civilización occidental. Desde la Edad Media, con la división de los cristianos, el modelo se mantiene tanto en la órbita occidental, con sus diversas confesiones, como en la oriental, con sus diferentes patriarcados. En otras civilizaciones y culturas también lo encontraremos cambiando de religión.

Los sistemas educativos, tal como hoy los concebimos, son un producto del siglo XIX que se hacen realidad en los países desarrollados a lo largo del siglo XX. Fue a partir de la Revolución Industrial cuando asistimos en el mundo occidental a la asunción de responsabilidad y gestión de la política educativa por parte de los Estados.

En la España contemporánea, los primeros intentos de configurar una política educativa coherente los encontramos en el siglo XVIII y no fueron ajenos a la Iglesia. Es clásica la referencia a la primera Ley de Instrucción Pública, en 1857, conocida como la Ley Moyano. La consideración de una escolarización básica como obligatoria es más propia de la segunda mitad que de la primera del siglo XX. La tendencia a la prolongación de esa obligatoriedad es muy reciente, por ejemplo, que la enseñanza secundaria sea obligatoria y generalizada es la mayor novedad educativa de la segunda mitad del siglo XX.

En esta génesis de la política educativa se ha contemplado desde sus inicios, por el contexto de confesionali-



Claudio Moyano y Samaniego. Escultura en bronce de Agustín Querol (1899), situada en la calle que lleva su nombre, en Madrid.

dad, una presencia de lo religioso en la educación que iba más allá de la religión como asignatura fundamental. Una asignatura que, por supuesto, era obligatoria y que podemos denominarla por sus contenidos y métodos como catecismo. En general, las escuelas eran un lugar en el que se promovía la educación cristiana de los alumnos.

A pesar del impacto de la Ilustración y la secularización, que abrirá caminos de autonomía para la política, la cultura y la sociedad respecto de lo religioso, la presencia de lo religioso ha sido un factor predominante en los siglos XIX y buena parte del XX.

Fruto de aquella secularización, de una naciente separación de la política y la religión, a partir de finales del siglo XIX surgió en España una nueva controversia sobre la presencia de la religión en la sociedad y, por consiguiente,

en la escuela. Se daban los primeros pasos para una legítima separación de la Iglesia y el Estado que superaba, por una parte, el monopolio que lo religioso había ejercido sobre la cultura, la sociedad y hasta la política; y, por otra parte, se abre paso la necesaria autonomía del mundo ante lo religioso.

En este nuevo contexto de secularización, sobre la enseñanza religiosa se forman tres corrientes², en síntesis –explica García Regidor–, que llegan hasta nuestro tiempo.

- Por una parte, nos encontramos con los defensores a ultranza de la religión católica en la escuela pública y privada; esta era la postura invariable de la Iglesia Católica.
- En la actitud contraria estaban quienes defendían un laicismo escolar como el implantado en Francia a comienzos del siglo XIX, y abogaban por una educación libre de toda idea de divinidad y de religión. Son clásicas algunas posturas de partidos políticos que veían en la escuela laica la solución de todos los problemas educativos, y aun culturales y sociales, de la sociedad española.
- Finalmente, había una postura intermedia, la llamada neutralidad escolar, que propugnaba una escuela laica o neutra, afirmando que la escuela debía educar para la tolerancia religiosa, aceptando una cierta educación religiosa, eso sí, excluyente de toda expresión confesional.

Esta descripción de posturas sobre la religión en la escuela es de finales del siglo XIX y principios del XX, aunque es posible que suene como del siglo XXI.

Las relaciones entre religión y escuela, con la controversia abierta ya a finales del siglo XIX, adquieren en España un tono de mayor conflictividad con la llegada de la Segunda República (1931–1936) que comenzó por declarar el derecho a la libertad de conciencia y, como consecuencia, suprimiendo la obligatoriedad de la enseñan-



za religiosa, pero acabó imponiendo una escuela única y laica excluyendo la religión católica de la educación. En este régimen democrático, lo religioso verá recortada su influencia tanto en la sociedad como en la escuela, como consecuencia de una natural secularización que apuntaba ya a una legítima separación de la Iglesia y el Estado. En aquel periodo se abre paso un reconocimiento de cierta responsabilidad por parte del Estado para facilitar una formación religiosa, si los padres lo solicitaran, pero siempre fuera del horario de la escuela.

1.2. Confesionalidad en la dictadura franquista

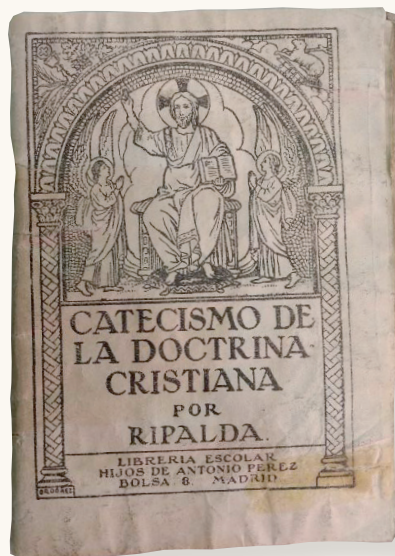
Con el régimen franquista se restableció una legislación única y autoritaria que recuperaba la confesionalidad del Estado y, como consecuencia, se reintegraba la religión a la escuela con un carácter pretendidamente inspirador de toda la enseñanza. Esta integración por decreto, si bien enlazaba con la tradición anterior sobre la enseñanza religiosa, no solucionaba su conflictividad.

Durante estas décadas, la unidad política y religiosa impuesta por la dictadura franquista hizo inviable cualquier iniciativa de laicidad o neutralidad en los centros escolares;

también en los privados, en algunos casos llegando a suprimirlos, por ejemplo, de la Institución Libre de Enseñanza y de otras confesiones. Parecía que en España se había detenido el proceso de secularización que en los países europeos era una realidad creciente.

En cuanto a las relaciones del Estado con la Santa Sede, recordemos que hasta 1931 estuvo vigente el Concordato de 1851, obviamente confesional, en el que Iglesia y Estado se reconocían mutuamente notables privilegios. Durante la Segunda República se incumplieron muchos artículos, pero no llegó a ser derogado formalmente, en la práctica quedó en suspenso. Posteriormente, hubo un nuevo acuerdo en 1941 y algunos otros acuerdos parciales, hasta que el 27 de agosto de 1953 se firmó un nuevo Concordato con la Santa Sede.





Catecismo del Padre Ripalda.

Este Concordato de 1953 constituye el dato más emblemático de aquel nacionalcatholicismo; por ejemplo, reconocía a la Iglesia Católica como única:

- *La Religión Católica, Apostólica y Romana sigue siendo la única de la nación española y gozará de los derechos y prerrogativas que le corresponden de conformidad con la ley divina y el derecho canónico.*

- *El Estado español reconoce a la Iglesia Católica el carácter de sociedad perfecta y le garantiza el pleno ejercicio de su poder espiritual y de su jurisdicción, así como el libre y público ejercicio de culto.*

Aquel Concordato reconocía el derecho de la Iglesia a estar presente en todos los niveles de la enseñanza y en cualquier tipo de centros, a organizar y dirigir escuelas públicas y a velar por la ortodoxia de la enseñanza impartida:

- *En todos los centros docentes de cualquier orden y grado, sean estatales o no, la enseñanza se ajustará a los principios del dogma y de la moral de la Iglesia Católica.*

- *Los Ordinarios ejercerán libremente su misión de vigilancia sobre los centros docentes en lo que concierne a la pureza de la fe, las buenas costumbres y la educación religiosa.*

Resumen del epígrafe 1

La enseñanza antes de la transición: catecismo obligatorio

En el marco del Concordato de 1953, de confesionalidad del Estado, además de todo el Estado y toda la sociedad, también la escuela era necesariamente confesional. Por supuesto, en cuanto a la enseñanza religiosa católica, la determinación de aquel concordato era muy clara: *El Estado español garantiza la enseñanza de la Religión Católica como materia ordinaria y obligatoria en todos los centros docentes, sean estatales o no estatales, de cualquier orden y grado.* Los centros educativos de aquellos tiempos priorizaban materias como la Historia Sagrada y la Doctrina Cristiana.

Esta enseñanza religiosa católica obligatoria fue regulada –explica en su tesis Marifé Ramos³– en 1953 de la siguiente manera: *La educación religioso-moral será dirigida por el profesor de educación religiosa, de acuerdo con el director, y a ella cooperarán los demás profesores. Habrá de ajustarse a los principios del Dogma y de la Moral Católica y comprenderá: la enseñanza de la religión con arreglo al horario y cuestionarios aprobados por el Ministerio; la práctica de ejercicios piadosos y asistencia a actos de culto; conferencias doctrinales y morales conducentes al cultivo de los valores espirituales y a la formación del carácter de los alumnos, en orden al mejor cumplimiento de sus futuros deberes ciudadanos y profesionales.*

Un nuevo plan de enseñanza en 1957 imponía un cambio en los temarios de Bachillerato general organizándose los tres primeros cursos en un ciclo en el que se estudiaban la doctrina de Jesucristo anunciada en el Antiguo Testamento (primer curso), la realización de esta doctrina en el Nuevo Testamento (segundo curso) y prolongada en la Iglesia (tercer curso); todo ello en un plan sistemático y elemental. Los contenidos de cuarto curso eran una explicación o ampliación del Catecismo, con vistas a que sirviera de síntesis y unificación de los contenidos de los cuatro cursos, de cara al examen de Reválida Elemental.

Los contenidos de la enseñanza religiosa ofrecían una síntesis orgánica de la religión católica centrada en la iniciación religiosa de los alumnos. Entre 1939 y 1958 (en realidad hasta 1967) se mantuvieron estos contenidos invariables bajo epígrafes de Doctrina Católica, Moral Católica, o Dogma Católica. Los libros recogieron fielmente el contenido de los cuestionarios elaborados por la jerarquía de la Iglesia, tanto en lo que se refiere a contenidos doctrinales como a orientaciones metodológicas.

Sin duda, se trataba de una obligatoria enseñanza religiosa católica en las escuelas que incluía no solo el conocimiento del dogma católico, también el culto y la práctica religiosa en la escuela, con una finalidad abiertamente catequética de transmisión de la fe. Nosotros condensamos aquel modelo de enseñanza religiosa como catecismo basado en su lógica de citar el texto íntegro del catecismo católico en sus programas.

En resumen, el concepto de enseñanza religiosa en la dictadura franquista se podría definir por estos datos: referencia al Concordato de 1953, obligatoriedad, contenidos del catecismo, objetivos de iniciación religiosa.

En los últimos años de este nacionalcatholicismo surgirá la Ley General de Educación de 1970, considerada un anticipo en la escuela de algunos aires democráticos. Modernizó la estructura del sistema educativo y aportó una renovación pedagógica, pero mantenía la confesionalidad como rasgo esencial. Prueba de ello es que en su definición de los fines educativos, en el primero de sus artículos, explica que la formación se inspirará en el concepto cristiano de vida y en los *principios fundamentales del movimiento nacional*, recuerda el profesor Manuel de Puelles⁴.

Sobre la enseñanza religiosa, aquella Ley General de Educación mantenía la obligatoriedad de una enseñanza religiosa católica en todos los niveles, como catecismo, aunque se abría paso a una posibilidad de solicitar la exención, algo que era posible ya legalmente, pero muy complicado socialmente.

© Carlos Esteban Garcés

2. Los factores del cambio

El impacto de la natural secularización, desde el influjo de la Ilustración, a partir del siglo XVIII, abría caminos de autonomía en la política, la cultura, la individualidad y en el resto de los espacios sociales, respecto del control de lo religioso. Se conquistaban libertades individuales y la pluralidad social.



El nuevo dominio de la razón y sus implicaciones en todos los ámbitos de la vida provocará una progresiva separación de lo civil (*saeculum*) y lo religioso (*sacrum*). El periodo de la dictadura franquista solo retrasó los efectos de este proceso en nuestro contexto.

Este proceso de secularización tiene sus primeros antecedentes en el contexto de las guerras de religión en la Alemania del siglo XVI-XVII y hacía referencia a la confiscación de los bienes eclesiásticos por parte de los nuevos Estados laicos. Posteriormente en España tiene matices propios en con las desamortizaciones. A finales del XIX y comienzos del XX, este proceso incluirá una descristianización y las consiguientes reacciones de la Iglesia Católica.

Los efectos de este proceso tienen su impacto en una secularización de la enseñanza y de la sociedad. García Regidor califica este proceso como de *desclericalización* de la escuela y *desconfesionalización* de la enseñanza. En general, podríamos decir que la Iglesia cede el espacio educativo al Estado más que a la sociedad civil.

La Iglesia, que había prestado durante siglos un servicio a la sociedad a través de la educación, también una influencia y un cierto control ideológico, verá ahora un retroceso en esa actividad. La secularización de la enseñanza puede considerarse como un *proceso propio e irreversible de la modernidad* –explica María Dolores Gómez Molleda–,

aunque, añade, *ese proceso no tenía por qué haber sido necesariamente en contra de la Iglesia*⁵.

En España, la superación del modelo de cristiandad acontecerá más recientemente, dado el freno del nacionalcatolicismo, pero el proceso iniciado en el siglo XIX continuará tras la dictadura con mayor celeridad hasta alcanzar su normalización democrática.

2.1. Cambios en la Iglesia: Concilio Vaticano II

En la década de los sesenta, en pleno régimen franquista, la Iglesia celebra en Roma el Concilio Vaticano II. La novedad de aquel Concilio obligó a la Iglesia española a prepararse para los cambios necesarios y para nuevos tiempos democráticos. Las aportaciones del Vaticano II facilitaron a la Iglesia española jugar un decisivo papel en la transición política para la que faltaba todavía una década; fueron, sin duda, una palanca de cambio del nacionalcatolicismo hacia la democracia.

Entre las aportaciones significativas del Concilio⁶, es muy relevante citar aquí la Declaración *Dignitatis humanae* (7 de diciembre de 1965), que propugnaba la libertad religiosa en línea con las libertades y derechos fundamentales proclamados universalmente en los Derechos Humanos solo unos años antes (10 de diciembre de 1948). Se trata de un nuevo planteamiento eclesial que entra en abierta contradicción con la situación española en la que la Iglesia, de acuerdo con el Estado, obligaba en religión y moral a la sociedad.

Junto con esta declaración, debemos mencionar la *Gravissimum educationis* (28 de octubre de 1965), en la que se habla del derecho a la educación, del concepto de educación como pleno desarrollo de la personalidad y del derecho a libertad de educación para los padres en la elección de centro y en la formación religiosa y moral de sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones. Sin duda, un nuevo planteamiento moderno y cívico más coherente con los tiempos democráticos del siglo XX.

La Iglesia corrige en el Concilio su autocomprensión como sociedad perfecta, en *Lumen Gentium* (21 de noviem-



Dignitatis humanae. Declaración del Concilio Vaticano II sobre la libertad religiosa, promulgada el 7 de diciembre de 1965 en una sesión de los padres conciliares ante el papa Pablo VI.



bre de 1964), y se sitúa como pueblo de Dios en las sociedades como expresión de las libertades fundamentales de las personas, entre ellas la libertad religiosa. La Iglesia corrige también su relación con el mundo y ya no se posiciona al margen esta realidad, sino que respetando la autonomía de lo temporal, comparte todo lo humano, según la *Gaudium et Spes* (7 de diciembre de 1965), que comienza diciendo que nada hay verdaderamente humano que no encuentre eco en el corazón de la Iglesia.

Como consecuencia de estos cambios, comienzan a emerger los primeros signos de cambio en España. Por ejemplo, en 1967 aparece la primera ley de libertad religiosa, Ley 44/1967, de 28 de junio, con el propósito de adecuarse a lo proclamado por el Concilio Vaticano II. Se abre así la posibilidad de solicitar la exención de la enseñanza religiosa católica. Aunque difícil de ejercer por las condiciones políticas, este nuevo régimen de posible exención continuará en la Ley General de Educación de 1970.

El impacto del Concilio Vaticano II desencadenó en aquella España de los años 60 un proceso de desencanche del régimen franquista. Podemos citar como acontecimiento emblemático la Asamblea Conjunta celebrada en septiembre de 1971. El historiador Feliciano Montero explica⁷ cómo aquella asamblea «*implicaba necesariamente cuestionar el modelo nacional-católico, sustituyéndolo por la separación y mutua independencia. Significaba también revisar el catolicismo de cruzada, intolerante, en nombre de la libertad religiosa promovida por el Concilio; y, por tanto, superar la legitimación otorgada al régimen de Franco desde 1936*». Esta Asamblea aprobó, aunque no por la mayoría necesaria de dos tercios, la autocritica por no haber sido factor de reconciliación durante la Guerra Civil.

2.2. Cambios en la sociedad: Constitución de 1978

La aprobación de la Constitución española de 1978 culmina una transición política de la dictadura a la democracia y, con ello, nuestra sociedad se sitúa ya en un nuevo escenario social de pluralidad y político de democracia. Lógicamente, el Estado dejó de ser confesional y pasó a una nueva situación de neutralidad respecto a las ideologías y las religiones, de aconfesionalidad en la cuestión religiosa.

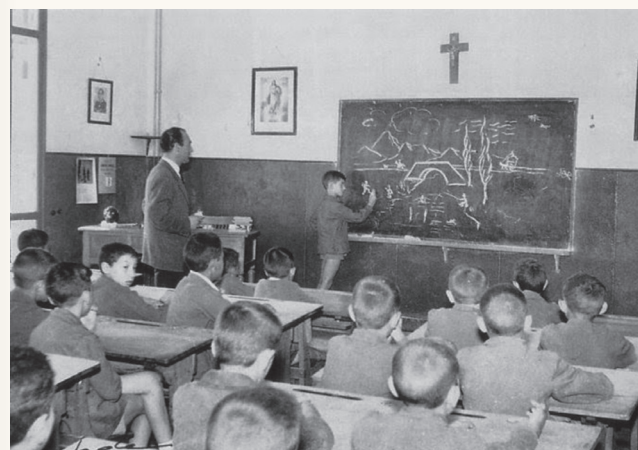
El derecho de todos a la educación, con una garantía de obligatoriedad y gratuidad en una formación básica, y un concepto de educación que incluye el desarrollo pleno e integral de la personalidad del alumno, son las claves de la política educativa establecida en el artículo 27 de la Constitución de 1978.

La Constitución establece, en su artículo 16, la libertad religiosa, como uno de los derechos fundamentales. Además de garantizar el ejercicio de las libertades individuales sobre religión y creencias, establece que ninguna confesión tendrá carácter estatal, y el compromiso de los poderes públicos para cooperar con las propias confesiones religiosas de la sociedad española, citando expresamente a la Iglesia Católica entre ellas.

Esta acertada respuesta constitucional, por consenso social y político, a la cuestión religiosa, tan relevante para nuestra historia, se asienta en el mismo reconocimiento de las libertades públicas, entre las que ocupa un lugar indiscutible la libertad de enseñanza y la libertad religiosa. El artículo 27.3 expresa la íntima conexión existente entre ambas libertades fundamentales.

Que el Estado sea aconfesional no quiere decir que convierta necesariamente en aconfesional todo lo que toque. *El Estado aconfesional* –recordemos estas palabras de Teófilo González Vila⁸ al que perdimos recientemente– *lo es precisamente para hacer posible a todos los ciudadanos el ejercicio, en condiciones de igualdad, de la libertad religiosa, esto es, la libertad de, públicamente, profesar, o no, una religión, profesar esta o la otra*. Y añade: *la neutralidad no es necesariamente una actitud de desentendimiento e indiferencia negativa, sino que puede ser, como es en este caso, exigencia y expresión de un fuerte compromiso*. Entendiendo bien la nueva situación, los poderes públicos no se limitarán, simplemente, a respetar y defender el ejercicio de las libertades, sino que habrán de remover los obstáculos que lo dificulten y promoverlo de forma positiva.

Este fue uno de los consensos especialmente delicados en la elaboración de la Constitución de 1978. Es-





tos preceptos –explicaba Luis Gómez Llorente⁹, al que perdimos hace más tiempo–, *fueron en su día objeto de una delicada transacción. Este autor manifiesta cómo la Constitución de 1978, repito, –insiste él– no es laica, ni confesional, sino aconfesional; y aclara a continuación que el modelo de escuela propuesto en la Constitución no es un modelo de escuela laica, de exclusión de la religión confesional del ámbito escolar. Antes bien, es la afirmación de su opuesto, de la presencia de la enseñanza religiosa confesional, eso sí, con absoluto y riguroso respeto a la voluntariedad de los maestros que la imparten y a los escolares que la reciben.*

En este nuevo escenario, la obligatoriedad de la enseñanza religiosa católica, como cualquier otra imposición religiosa, será ya incompatible con el nuevo régimen democrático, y la enseñanza de la religión pasará a ser objeto de una libre opción por parte de los padres o, en su caso, de los propios alumnos.

Este espíritu de consenso, esta nueva aconfesionalidad y el modelo de escuela propuesto, requiere –concluye Gómez Llorente– *una lealtad al espíritu constitucional que exige el reconocimiento de que en los centros públicos corresponde un espacio a la enseñanza confesional de la religión y, por tanto, a que esta enseñanza se lleve a cabo en condiciones académicas y de estatus docente que la hagan efectiva.*

La aconfesionalidad del Estado –añade González Vila comentando la sentencia del Tribunal Constitucional sobre este tema–, *no puede invocarse en modo alguno para impedir que los alumnos reciban en los centros educativos de titularidad pública una formación religiosa y moral, ni, en concreto, enseñanzas de Religión, de acuerdo con sus propias convicciones o las de sus familias.*

Estos dos nuevos escenarios, en la Iglesia, con el Concilio Vaticano II, y en la sociedad española, con la Constitución de 1978, harán necesario actualizar las re-

laciones entre ambos dejando atrás el nacionalcatolicismo, superando la confesionalidad, y derogando el Concordato de 1953 que simbolizaba aquel régimen de conveniencia entre la dictadura y la Iglesia Católica.

2.3. Resultado de cambios eclesiales y sociales: Acuerdos de 1979 y 1992

El resultado de estos cambios se escenifica en unos nuevos Acuerdos Iglesia-Estado, suscritos el 3 de enero de 1979 y ratificados por el Parlamento el 4 de diciembre de ese mismo año, una vez constituida la primera legislatura constitucional.

Además del acuerdo con la Iglesia Católica en 1979, el Estado suscribió en 1992 acuerdos de cooperación también con otras confesiones religiosas, concretamente con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España; con la Federación de Comunidades Israelitas de España; y con la Comisión Islámica de España.

Este nuevo marco democrático generó un desarrollo de los principios de libertad de religión, de igualdad, de cooperación y de sana laicidad del Estado. Que no profesa ninguna religión, pero que garantiza que los ciudadanos, si quieren, lo puedan hacer. Expresión de ello es la ley de libertad religiosa de 1980 (Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio). Su consideración como derecho fundamental y su tutela positiva supone –explica el profesor José María Contreras¹⁰– que pase de ser un derecho frente al Estado a ser un derecho en el Estado, y desde el punto de vista de su tutela, que goce de la máxima protección, y se convierta en un derecho ya irrenunciable.



3. La enseñanza de la religión en la democracia

En el marco de las transiciones eclesiales y políticas aconteció esta otra transición que a nosotros nos ocupa: del catecismo –el modelo de la enseñanza religiosa en el nacionalcatolicismo– al currículo escolar –un nuevo modo de entender la enseñanza de la religión con un enfoque netamente escolar.

El epicentro de esa transición de la enseñanza de la religión está en el documento de la Iglesia de 11 de junio de 1979 (Comisión Episcopal de Enseñanza, *Orientaciones sobre la enseñanza religiosa escolar, su legitimidad, carácter propio y contenido*)¹. El conocido como *documento del 79* instituye un nuevo modo de entender la enseñanza de la religión en una sociedad plural y en un marco democrático, un concepto renovado que constituye una novedad respecto a la enseñanza religiosa católica existente hasta ese momento, y que ahora quedará formalmente superada.

Las aportaciones que vertebran este nuevo concepto de enseñanza de la religión en la escuela (ERE, a partir de ahora) son dos: su *dimensión cultural*, proponiendo un diálogo entre la fe y la cultura en el ámbito escolar, y su *dimensión escolar*, afirmando expresamente que esta enseñanza de la religión se sitúa en el marco de las finalidades propias de la escuela, como materia ordinaria, tanto en su forma como en sus métodos.

En la definición de enseñanza de la religión que se propone en aquel momento se determinan cuatro caracterís-



ticas: entendemos la enseñanza de la religión como materia escolar ordinaria, por ser exigencia de la escuela. La entendemos como confesional, entre otras razones, por ser derecho de los padres educar a sus hijos según sus propias convicciones. Y finalmente, la concebimos como síntesis de la fe y cultura ofrecida al alumno, por ser inseparable de la formación humana (n.º 48).

Con estas dimensiones y características nos situamos ante un nuevo modo de entender la enseñanza de la religión como materia académica, esto es, asumiendo los fines y métodos propios de la institución escolar; y cuya legitimidad se fundamenta en ser una formación humana y una exigencia de la escuela, además de ser un derecho de los padres por su peculiar diálogo de la fe con la cultura. Por tanto, su finalidad ya no es la catequesis, sino una formación humana alineada con las finalidades propias de la escuela.

La *dimensión confesional* de esta nueva asignatura constituye un estatuto peculiar propio, como lo es en la Teología, que es una carrera universitaria en países anglosajones, nórdicos o de Europa central. Es cierto que en España cuesta mucho aceptar que la Teología pueda ser una disciplina académica como cualquier otra, pero esa no es la realidad común de Europa.

Es precisamente por esta peculiaridad epistemológica, por su *dimensión confesional*, por la que se plantea la enseñanza de la religión como un derecho de los padres. Como consecuencia de esta *dimensión confesional*, en un Estado aconfesional, no podrá ser obligatoria para el alumnado, en ningún caso, y pasará a ser definida como de libre opción a partir de ese mismo momento.



Nos parece pertinente recordar que este nuevo concepto afecta, en mayor medida, a los centros públicos, como el propio *documento del 79* explica bajo el titular de los motivos de este documento. *Nos referimos principalmente a la enseñanza de la religión tal como nos parece corresponde hacerla en los centros estatales y en otros centros no confesionales; no tratamos de un modo expreso la enseñanza de la religión en las escuelas católicas, ya que esto no se podría hacer sin referencias más amplias a su intencionalidad institucional y a su contexto educativo peculiar, aunque, obviamente, mucho de lo que se afirma en esta declaración nos parece válido también para las escuelas católicas en la actual sociedad española.*

En síntesis, el nuevo concepto de ERE de 1979 supone una ruptura con el modo tradicional de entender la enseñanza religiosa en los tiempos de la dictadura. A partir de la democracia, la enseñanza de la religión ya no será obligatoria; se impartirá como materia académica para quienes la elijan entre otras religiones también presentes en la escuela; y se plantea como cultura religiosa, en línea con las finalidades propias de la escuela, como diálogo desde la fe con la cultura; asumiendo como marco la escuela y no la comunidad cristiana, por tanto, con una finalidad de formación humana, pero no de iniciación cristiana; con métodos propios de la escuela y no del catecismo. El enfoque confesional de esta cultura religiosa, haciendo referencia a valores, ideas y creencias concretas, se vinculará a la elección por parte de las familias en cuanto derecho fundamental.

3.1. Las finalidades de la clase de Religión en línea con la escuela

La enseñanza de la religión definida en el *documento del 79* contiene tres finalidades educativas que explican su contribución educativa y permiten identificar sus aprendizajes esenciales en línea con las finalidades propias del marco escolar:

- Ayuda a los alumnos a *situarse lúcidamente ante la tradición cultural.*
- Ayuda a los alumnos a *insertarse críticamente en la sociedad.*
- Puede ofrecer a los alumnos *respuestas al sentido último de la vida con sus implicaciones éticas.*

Se trata de tres objetivos de lo religioso que se sitúan en línea con fines de la escuela, como subraya con clarividencia el documento cuando dice que la ERE asume los *objetivos mismos de la escuela.*

Esta asunción del marco escolar para la enseñanza de la religión supone que sus objetivos ya no están en línea de la catequesis de la comunidad cristiana, sino en línea de la formación humana de la institución escolar. Por tanto, sin renunciar a un estatuto peculiar que le proporciona las ideas, valores y creencias del cristianismo, la nueva enseñanza de la religión se propone como servicio y como

parte de la formación humana para quienes la elijan, de ahí su legitimidad académica, a modo de la Teología, confirma el propio documento.

De estos tres objetivos de la ERE se derivan los aprendizajes que deberían ser los esenciales a la hora de diseñar sus currículos:

- Sin apartarse de las finalidades propias de la institución escolar, la materia de religión puede proponer **aprendizajes culturales** que, además de formar parte de nuestro patrimonio, han surgido como expresión social o cultural, en cualquiera de los lenguajes artísticos, de la experiencia religiosa cristiana, y que hoy están presentes en nuestro entorno –el documento subraya el carácter de lucidez y autonomía en el alumnado que podrá asumir o distanciarse de la cultura heredada, pero que necesita de la interacción con una determinada cultura para configurar su propia identidad personal– (n.º 13).
- En línea con las finalidades propias de la institución escolar, la enseñanza de la religión puede contribuir con sus **aprendizajes sociales y éticos** a que los alumnos comprendan la realidad social y se hagan responsables de su transformación y mejora. Son aprendizajes sociales que no solo tienen una finalidad instrumental de aprender a vivir juntos en sociedad por la propuesta de valores personales y sociales, sino que también cultivan la motivación y la responsabilidad individual necesaria para la dignidad humana y la construcción social, porque además de valores e ideales, pueden ser creencias y convicciones, como se vive en la experiencia religiosa –el documento aporta un sentido crítico al alumnado que le empodera de sus responsabilidades personales y sociales y le promueve como sujeto de la realidad social y como protagonista de la construcción ética y política de la sociedad, no como mero espectador u objeto de lo que otros deciden– (n.º 14).
- En la misma línea de las finalidades propias de la escuela, la enseñanza de la religión puede contribuir con sus **aprendizajes éticos y de sentido** a que los alumnos puedan conformar su propia personalidad, aprendan la gestión de sus emociones y puedan configurar proyectos de vida capaces de realizarlos como personas y ha-





cerles felices. En ese desarrollo de la propia conciencia se suscitan preguntas existenciales que las religiones vienen haciéndose en todas las civilizaciones desde el inicio de la humanidad; también las respuestas que han ido surgiendo a lo largo de la historia y que se han vertebrado como culturas y religiones pueden contribuir a que los alumnos desarrollen esta dimensión de sentido de la vida –los planteamiento sobre el sentido de la vida se proponen como probabilidad y pregunta, no como una respuesta cerrada que se impone, como se hacía en otro tiempo; por tanto, se aporta una dimensión interior que podría dar sentido a los valores y al comportamiento ético superados posibles reduccionismos antropológicos– (n.ºs 15 y 16).

3.2. Una frontera para la Religión en la escuela: la catequesis

Para comprender en mejor medida aquel nuevo modo de entender la ERE, puede ser didáctico apuntar aquí una frontera con la que tiende a confundirse: la catequesis.

Para la Iglesia fue oportuno que los Sínodos sobre la evangelización y la catequesis, en los años 1974 y 1977, hubieran clarificado el concepto de la catequesis, que tiene como meta la confesión de fe. Aquella clarificación facilitó una creciente diferenciación de la enseñanza escolar de la religión centrada en el ámbito escolar, como formación cultural y humana.

De hecho, el *documento del 79* aleja explícitamente el nuevo modo de entender la ERE de la catequesis. Dedicó su segunda parte a subrayar la *identidad de la enseñanza de la religión escolar como materia escolar diferente de la catequesis. El carácter propio de la enseñanza de la religión escolar aparece más claramente cuando esta se sitúa en la relación con la catequesis de la comunidad cristiana, y con las otras disciplinas escolares.*

- Son dos ámbitos distintos.
- Tienen diversas fuentes de iniciativa.

- Hay distinta intencionalidad de los destinatarios.
- Tienen objetivos diversos.

A lo largo de estos cuarenta años, esta diferencia ha sido más clara en el uso de los términos que en sus conceptos; quizá no se ha tenido tanto en cuenta la diferente intencionalidad de la religión en la escuela y la catequesis de la comunidad cristiana.

Resumen del epígrafe 3

La enseñanza en la democracia: un área curricular opcional

En definitiva, lo que se crea en el *documento del 79* es un área curricular de religión –en aquel momento se hablaba de materia ordinaria–. Es un **área** porque se desarrolla en el marco de la institución escolar en coherencia con las propias finalidades de la escuela; tiene una intencionalidad de formación humana y ciudadana, y no de iniciación religiosa. Esta enseñanza de la religión *asume las finalidades propias de la escuela* y reconoce la insustituible competencia del Estado en la gestión política del derecho a la educación. Es una **materia curricular** por su acento cultural y académico (n.ºs 10-16), equiparable a otras materias académicas. Se hace referencia en varias ocasiones a la Teología como disciplina académica y universitaria, aunque ciertamente en España esa analogía no ayuda como en países nórdicos o centroeuropeos, donde la Teología sí está en las universidades estatales.

Es un área curricular **opcional** por su acento confesional (n.ºs 17-21). Esta es su peculiaridad, –explica el *documento* en su segunda parte–, porque plantea como compatibles y complementarios el diálogo entre la fe y la cultura –estatuto original– y la formación humana de la que forma parte (n.ºs 34-40). La enseñanza de la religión, en cualquiera de las confesiones, se plantea como un núcleo de ideas y creencias propias –en nuestro caso del cristianismo– que se propone en el proceso educativo como contribución a la formación integral del alumno (n.ºs 28-30). Compatible con este estatuto original, esta formación es una exigencia de la escuela, es necesaria para el desarrollo de una educación como pleno desarrollo de la persona. Finalmente, es una propuesta en la escuela que no se impone a todos, pero que forma parte del derecho de las familias (n.ºs 22-27), y no deriva de una posible confesionalidad del Estado. *No le toca al Estado decidir la orientación del saber sobre el significado último y total de la vida humana* –dice en el n.º 23.

En definitiva, es una cooperación de las confesiones religiosas, no solo de la Iglesia, con el Estado en su función de garantizar el derecho de todos a una educación integral en un marco de libertad de enseñanza. Como el Estado no tiene el monopolio de los valores y de las respuestas de sentido a la vida, necesita de la **cooperación de los grupos sociales**, que sí tienen esos valores y creencias, aunque ninguno de ellos con exclusividad.

Como se trata de una materia académica que se imparte en la escuela, no debería confundirse en ningún caso con la catequesis de la comunidad cristiana. Son dos acciones que se realizan en ámbitos diferentes y tienen una iniciativa e intencionalidad diferentes.

© Carlos Esteban Garcés



4. Religión católica y otras religiones en la escuela

En España, la enseñanza de la religión en la escuela se ha hecho depender demasiado de los acuerdos del Estado con las confesiones religiosas. Primero fue el acuerdo de 1979 con la Iglesia Católica y, en 1992, siguiendo el modelo ya creado, se reguló la enseñanza de la religión para otras tres confesiones.

Este dato es innegable desde el punto de vista jurídico y tiene evidentes implicaciones para la posterior regulación del sistema educativo. Todas las leyes educativas, en estos casi 40 años de democracia, han asumido estos acuerdos como el punto de partida y el primer fundamento legal para regulación de la enseñanza de las religiones. Estos acuerdos se han entendido como el necesario desarrollo de uno de los derechos y libertades fundamentales reconocidos en la Constitución de 1978, tanto en el artículo 16.3 sobre libertad religiosa, como en el artículo 27. 3 sobre el derecho de todos a la educación.

Sin embargo, nosotros entendemos la enseñanza de las religiones en la escuela más por razones pedagógicas que jurídicas; la proponemos por sus contribuciones educativas

a la formación integral; creemos que forma parte del pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos. Nosotros comprendemos la enseñanza de las religiones como una cuestión más propia de la escuela que de las iglesias; incluso cuando las confesiones cooperan con este modo de entender la clase de Religión, no tenemos dudas de que lo deben hacer asumiendo las finalidades propias de la escuela. La clase de Religión, tal como la entendemos, acontece en el ámbito escolar con todas sus consecuencias; la complementariedad que quiera verse con otros ámbitos propios de las confesiones nunca debería alejar esta enseñanza de la religión de las finalidades propias de la escuela.

Este modo de entender la enseñanza de las religiones, más desde el punto de vista pedagógico y escolar, menos desde el punto de vista de lo jurídico y de los acuerdos, es ya una realidad en muchos países europeos, como veremos al final.

4.1. La clase de Religión Católica

Según los datos que la Comisión Episcopal de Enseñanza recopila anualmente, el 62% de los alumnos del sistema educativo español han elegido en este curso 2018-2019 la

asignatura de Religión Católica. Son datos reales, no estadísticos, que se han recogido en 15.172 centros escolares, lo que supone el 81% del total de centros educativos en España. Según estos datos, son 3.303.193 los alumnos que asisten a clase de Religión Católica en España.

Los datos estadísticos que maneja el Ministerio de Educación sobre los alumnos que cursan Religión Católica son superiores a estos de la Comisión Episcopal en dos puntos porcentuales, quizás porque son sobre el total de centros educativos en España, mientras que los datos episcopales son sobre ese 81%.

4.2. La clase de Religión Evangélica

La enseñanza de la Religión Evangélica va creciendo paulatinamente en los últimos años, según nos explica Ana Calvo, responsable en FEREDe de las clases de Religión Evangélica. Sus desafíos más importantes en este momento se centran en desarrollar con normalidad la asignatura de Religión Evangélica en los colegios e institutos públicos.

El currículo de Religión Evangélica, adaptado a la LOMCE, se publicó en el BOE de 17 de junio de 2015 para Educación Infantil y Primaria, el 30 de julio para Secundaria Obligatoria, y el 5 de febrero de 2016 para Bachillerato.

Datos sobre alumnado de Religión Católica en el curso 2018-19

Tipo de centro educativo (datos sobre el 81% de centros)	Datos de alumnos sobre el 81% de centros	Porcentaje de alumnos en Religión Católica
Centros públicos	3.771.335	50,85%
Centros concertados	1.446.030	90,05%
Centros privados	115.582	71,64%
TOTALES	5.332.947	61,94%

© Carlos Esteban Garcés. Fuente: Comisión Episcopal

Comunidad Autónoma	Alumnos de Religión Católica en centros públicos, concertados y privados	Profesores de Religión Católica en centros públicos
Andalucía	76,5%	3200
Aragón	60,8%	350
Canarias	69,2%	700
Cantabria	72,5%	146
Castilla-La Mancha	73,8%	868
Castilla y León	71,4%	650
Madrid	59,2%	1213
Cataluña	41,2%	1173
Navarra	52,2%	206
Galicia	64,5%	700
Asturias	66,8%	300
Extremadura	81,3%	480
Murcia	69,7%	625
La Rioja	68,5%	90
Comunidad Valenciana	55,9%	1200
Islas Baleares	55,3%	152
Ceuta y Melilla	0%	0
País Vasco	44,8%	246
TOTALES en ESPAÑA	61,94%	12.299 profesores

© Carlos Esteban Garcés. Fuente: ABC y Vida Nueva

Los datos básicos sobre la Religión Evangélica son los siguientes: se imparte casi en 1000 centros públicos, se

superan ya los 20.000 alumnos y en el año 2019 son 271 profesores.

Datos sobre alumnado y profesorado de Religión Evangélica			
Comunidad Autónoma	Alumnos de Religión Evangélica	Centros públicos con Religión Evangélica	Profesores de Religión Evangélica
Andalucía	8750	577	113
Aragón	1746	82	16
Canarias	88	5	2
Cantabria	64	2	1
Castilla-La Mancha	284	12	11
Castilla y León	2821	113	37
Madrid	2731	49	19
Cataluña	357	20	6
Navarra	32	2	1
Galicia	1363	82	37
Asturias	289	7	5
Extremadura	412	23	11
Murcia	412	23	11
La Rioja	101	2	2
Comunidad Valenciana	205	4	2
Islas Baleares	0	0	0
Ceuta y Melilla	0	0	0
País Vasco	0	0	0
TOTALES en ESPAÑA	20.301 alumnos	996 centros	271 profesores

© Carlos Esteban Garcés. Fuente: FERED

4.3. La clase de Religión Islámica

Según los datos del Observatorio Andalusi y la Unión de Comunidades Islámicas de España, en su último informe anual publicado, el alumnado musulmán representa hasta el 4% del total de nuestro sistema educativo. El 42% de estos alumnos musulmanes son españoles, mientras que el 44% son marroquíes, y es el otro 12% de numerosas nacionalidades, entre las que destacan pakistaníes, argelinos y senegaleses. De estos casi 300.000 alumnos, siempre según fuentes de la UCIDE, potenciales alumnos de Religión Islámica, solo el 5% es atendido con estas clases. La presencia de estos alumnos musulmanes es mayor en Andalucía, Cataluña, Madrid y Valencia, también en Murcia. El porcentaje más elevado corresponde a Ceuta y Melilla.

Desde el curso 2007-2008 en que había 41 profesores de Religión Islámica, solo ha aumentado en 14 el número de nuevos profesores a lo largo de estos diez años y se llega así



a la cifra actual de 55 profesores en este curso 2018-2019; como consecuencia, añaden desde el Observatorio, el 95% de los profesores de Religión Islámica se encuentra desempleado. La distribución de los 55 profesores de Religión Islámica en Educación Primaria por Comunidades Autónomas



es la siguiente: Andalucía (22), Ceuta (14), Melilla (10), Aragón (3), Euskadi (3), Canarias (1), Castilla y León (1) y Madrid (1). En Asturias y Galicia se contempla también la Secundaria.

Una de las conclusiones del mencionado informe de la UCIDE explica que *los logros conseguidos en el desarrollo de la enseñanza religiosa islámica son mérito de la Unión de Comunidades Islámicas de España, Comisión Islámica de España, y de los funcionarios y cargos políticos íntegros, mientras que los obstáculos son obra de los cargos políticos responsables*.

El currículo de Religión Islámica, adaptado a la LOMCE, se publicó en el BOE de 18 de marzo de 2016 para Educación Infantil, pero mucho antes, el 11 de diciembre de 2014 se había publicado ya su currículo para Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

4.4. La clase de Religión Judía

En este caso debemos aclarar que no existe como asignatura en los centros educativos, por decisión de las propias comunidades judías, a pesar de haber incluido en los acuerdos de 1992 la regulación de este derecho. Carolina Aisen, directora de la Federación de Comunidades Judías de España, nos aclara que su posición es a favor de una enseñanza sobre el hecho religioso para todo el alumnado, al margen de sus confesiones.

En esta religión judía debemos apuntar la existencia de tres colegios judíos en España. En Madrid, el colegio Ibn Gabirol, inaugurado en 1965 como jardín de infancia, aumentando a Primaria en 1968 y a Secundaria en 1977; es concertado desde 1998. En Barcelona, el colegio Hativka se inició como guardería en 1968 y actualmente es un colegio privado con más de 200 alumnos en Valldoreix. También en Melilla la comunidad judía tiene un colegio privado cuyo proyecto educativo está basado en el judaísmo.

El Proyecto Educativo del centro Ibn Gabirol ofrece un ambicioso proyecto de estudios generales y estudios judaicos en un marco de excelencia académica, integrador, para todos los alumnos. Busca que se comprometan con su mundo "Tikun Olam" ("reparar el mundo", concepto judío de justicia social), que sean ciudadanos proactivos, autónomos y reflexivos, con responsabilidad en su entorno inmediato y comprometidos socialmente con este. El judaísmo es el eje vertebral de toda la propuesta educativa. Formamos a los alumnos –explican– de acuerdo con las tradiciones del judaísmo, el lenguaje, la cultura y la tierra de Israel.

Resumen del epígrafe 4

Panorama actual de la diversidad religiosa en España

En la actualidad, tomando como referencia el último barómetro del CIS, el 70.2% de los españoles se define como católico, el 2.6% dice profesar otra religión, y el 9.9% se declara ateo; un 15.1% dice ser no creyente.

El último informe sobre la situación de la libertad religiosa en España, publicado por el Ministerio de Justicia, corresponde a 2015, y ofrece estos datos sobre la Iglesia Católica: 32.556.922 católicos; 23.098 parroquias y 865 monasterios; 19.163 sacerdotes; 57.986 religiosos; 10.899 monjas/es de clausura. Por lo que se refiere a la actividad celebrativa de la Iglesia católica, más de 10 millones de personas asisten regularmente a Misa y se celebran más de 9 millones de eucaristías al año.

Este mismo informe ofrece estos datos sobre las iglesias evangélicas: existen 3588 lugares de culto evangélicos, que suponen un 12,22% del total de los lugares de culto existentes en España, y un 57,22% con respecto a los de las minorías religiosas. Hay un total de 2414 entidades evangélicas inscritas con personalidad jurídica propia, 1397 pertenecen a la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España. En cuanto al número total de creyentes evangélicos, los datos no actualizados que ofrece FEREDE son de 500.000 creyentes congregantes, a los que habría que sumar casi un millón de personas procedentes de la Unión Europea que residen en España más de seis meses al año. En total, estiman que en España se acercan a 1.500.000 los evangélicos.

En el Registro de Entidades Religiosas del Ministerio de Justicia figuran inscritas 1584 entidades islámicas. El número estimado de creyentes islámicos que pertenecen a esta confesión en España es de 1.887.906 musulmanes, según el Observatorio Andalusi de la UCIDE.

En cuanto a los judíos, no existe un censo, según la Federación de Comunidades Judías de España, pero estima en torno a 50.000 el número de fieles que pertenecen a esta confesión. Existen más de 30 sinagogas en España, algunas con capacidad de hasta 800 personas.

Otras confesiones con notorio arraigo reconocido por el Estado español son los Testigos de Jehová, con 734 lugares de culto inscritos en el Registro de Entidades Religiosas y con 111.411 miembros activos en su confesión. La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (Mormones) empezó su actividad en España en la década de los 60 y, según sus datos internos, tiene 53.933 feligreses y 142 congregaciones. Los datos de la Federación de Comunidades Budistas de España establecen una cifra en torno a los 80.000 practicantes budistas, pero no existe un censo o listado de fieles, ni se precisa requisito alguno de estas características para ser practicante.

En cuanto a la Iglesia Ortodoxa, los diferentes Patriarcados históricos se han establecido en España, aglutinando las diversas procedencias étnicas de los fieles. Están inscritas en el Registro de Entidades Religiosas, los Patriarcados de la Iglesia Ortodoxa de Serbia, Moscú, Bulgaria, Rumania, Georgia y Constantinopla. En total, están inscritas 125 entidades ortodoxas en el Ministerio de Justicia.

© Carlos Esteban Garcés

5. La clase de Religión como problema político



Después de las transiciones eclesiales y políticas ya mencionadas, el consenso constitucional fue especialmente sensible en lo referido a la libertad religiosa y a la libertad de educación. Ambos asuntos fueron objeto de una delicada transacción y hoy sigue mereciendo una actitud de lealtad.

Sin embargo, desde entonces hasta hoy, las numerosas reformas educativas siempre han colocado la clase de Religión como uno de los problemas educativos y, con sus constantes regulaciones, nos han hecho transitar por un continuo disenso político en torno a esta cuestión.

Este disenso parlamentario surgió desde el primer momento. Ya en 1979 brotaron las primeras discrepancias políticas en torno a la regulación de Religión o Ética del Gobierno de la UCD. Conocida es también la falta de consenso sobre este tema durante las legislaturas del PSOE y las necesarias idas y venidas a los tribunales de justicia. Un disenso que se ha mantenido también en las legislaturas del PP, proponiendo nuevas soluciones que no han alcanzado tampoco el acuerdo político ni el consenso social.

Hemos superado ya los cuarenta años de democracia y la enseñanza de la Religión sigue sometida a este injusto debate político en el que los argumentos y las decisiones se toman muy lejos de los verdaderos protagonistas de la clase de Religión.

La sucesión de regulaciones sobre la enseñanza de la Religión certifica modos diversos de entender la cuestión. Seguramente se trata de modos políticos legítimos; sin embargo, hay que reiterar una y otra vez lo beneficioso que sería para el sistema educativo una solución por consenso que proporcionase estabilidad a este y otros asuntos.

5.1. La Religión en las diferentes reformas educativas

A modo de resumen, han sido seis las regulaciones que sobre la clase de Religión hemos tenido en estos más de cuarenta años democráticos. Cada cambio de Gobierno ha supuesto una reforma y una nueva regulación para la clase de Religión. Pero se ha mantenido un denominador común: en todas las reformas ha habido enseñanza de la Religión y siempre ha sido opcional. Las mayores discrepancias han surgido en torno a los efectos de la evaluación de la asignatura, que ha oscilado entre evaluable a todos los efectos y evaluable pero no computable, así como a la alternativa para quienes no eligen clase de Religión, que también ha oscilado entre Ética o Valores, en unos casos, y nada, en otros.

Desde el primer curso escolar posterior a la Constitución de 1978, la enseñanza religiosa dejó de ser obligatoria y catequética, como lo era en la dictadura. En el BUP y FP de entonces se creó una alternativa de Ética para quienes no elegían Religión, no en EGB. Aquellas primeras órdenes



ministeriales de José Manuel Otero Novas, ministro de Educación de la UCD, constituyen lo que denomino la *primera solución democrática para la enseñanza de la religión*. No solo existía la posibilidad de Religión Católica; también de otras confesiones, incluso más que en la actualidad. La Religión y la Ética eran materias ordinarias, escolares y evaluables. Esta normativa funcionó con normalidad durante toda la década de los 80 y algunos años más.

Una *segunda solución democrática para la ERE* se generó a partir de la LOGSE de 1990 por el gobierno socialista: fue en los decretos de enseñanzas mínimas de 1991 y 1992 para cada etapa. El área de Religión redujo su horario a la mitad, perdió su carácter evaluable, y se quedó sin alternativa. Solo por sentencias del Tribunal Supremo se recuperó parte de la evaluación y algunas actividades alternativas en el Real Decreto 2438 de 16 de diciembre de 1994. Fue una etapa nociva para la ERE, sobre todo en Secundaria, que perdió alumnado, y en FP, que desapareció.

La polémica que acompañó a aquella solución LOGSE desembocó en una *tercera solución democrática para la ERE* con la LOCE de 2002, que ya tenía algún precedente de reforma en 1999 por parte del gobierno popular. Se creó un área de Sociedad, Cultura y Religión para todos los alumnos con diversas opciones confesionales y otra no confesional. Se recuperaba la evaluación y la alternativa para la ERE. Fue una propuesta que no llegó a funcionar por la brusca paralización de aquella reforma. Se criticó que, de una manera u otra, la enseñanza de la religión volvía a ser obligatoria y, además, evaluable.

Un nuevo gobierno socialista reguló la *cuarta solución democrática para la ERE* en la LOE de 2006. Se volvía a la solución de 1994. Evaluable, pero no computable, y sin alternativa, porque la propuesta de Historia de las religiones fue insignificante.

El regreso del gobierno popular hacía previsible la *quinta solución democrática para la ERE* con la LOMCE de 2013. La Religión recuperaba su carácter evaluable ya sin recortes, y se creó una materia espejo de Valores como alternativa tanto en Primaria como en ESO, quedando la asignatura de Religión como optativa en Bachillerato. Es la situación actual.

Y con el último cambio de gobierno en 2018, fruto de una moción de censura, consolidado en las elecciones generales de 2019, parece claro que habrá una nueva reforma educativa. La ministra de Educación tardó solo unos días, tras su toma de posesión, en anunciar una reforma de la LOMCE con su nueva regulación de la Religión recuperando las condiciones de la LOGSE y de la LOE: la evaluación volvería a recortarse y la alternativa desaparecería. Aunque se trata de previsiones a la hora de cerrar este trabajo, su anuncio abre paso a la *sexta solución para la ERE* que podría ser aprobada a lo largo de 2020.

Nótese que todas las soluciones han sido democráticas, igualmente legítimas desde el punto de vista político, pero ninguna de ellas ha sido fruto del consenso o pacto educati-

vo. Sin negar su dimensión ideológica, este tema también es cívico y cultural, y, sobre todo, pedagógico. La clave de solución pasará por que las personas sean más importantes que las ideas; por tanto, será el bien de los alumnos el que ha de prevalecer, no el de las ideologías. Si las ideas son primero, no alumbraremos propuestas inclusivas.

Nosotros consideramos que la enseñanza de las religiones es un tema menor en el marco del sistema educativo, pero no lo parece en el conjunto de las políticas educativas, en las que ha ocupado y sigue ocupando un espacio desproporcionado. Hemos de lamentar que ha sido una cuestión más ideológica que pedagógica.

5.2. Otras enseñanzas de la Religión

Merece la pena también destacar los intentos de asumir, por parte de las Administraciones, una responsabilidad sobre la formación del alumnado en el hecho religioso.

- Han sido tres en estos cuarenta años. Muy destacable nos parece el primer intento, en el Gobierno socialista de Felipe González, llamado *Sociedad, Cultura y Religión*, en 1995. Se proponía como alternativa para quienes no cursaran religión confesional en dos cursos de ESO y Bachillerato, tenía un programa centrado solamente en las tres religiones monoteístas y se hicieron libros de texto, pero no se evaluaba.
- El segundo intento fue en el marco de la Ley de Calidad del Gobierno popular de José María Aznar, que creó un área curricular llamada *Sociedad, Cultura y Religión*, en la que los alumnos que no eligieran ninguna de las religiones confesionales cursaban un enfoque no confesional del hecho religioso, en todo caso evaluables unas y otra. No se llegó a poner en marcha por la suspensión de su aplicación en 2007.
- El tercero de los intentos fue en 2007, ya en el marco de la LOE, con el Gobierno socialista de José Luís Rodríguez Zapatero, y se denominó *Historia y Cultura de las Religiones*; estaba pensada como opcional en ESO y como evaluable, pero no tuvo apenas incidencia real.

Como podemos comprobar, tras seis intentos de soluciones para la enseñanza de la Religión en estos más de cuarenta años, tras tres intentos de proponer otra enseñanza de la Religión diferente a la vinculada con una u otra confesión religiosa, no tenemos todavía una solución estable para este tema. Sin duda por razones más políticas o ideológicas que pedagógicas, porque los debates han sido numerosos en la política educativa y muy escasos en el ámbito pedagógico.

Queda, por tanto, como asignatura pendiente, una mejor solución para la cuestión religiosa en la escuela. Ojalá esa solución sea fruto de un pacto educativo de carácter social y político, pero sobre todo, fruto de un debate pedagógico que defina cuál debe ser la aportación de la realidad religiosa en la formación de la ciudadanía y la construcción social de la casa común.

Resumen del epígrafe 5

La clase de Religión en las reformas educativas de la democracia

Reformas educativas	Clase de Religión	Evaluable	Computable	Alternativa
LGE. 1970 2438/1994, de 16 de diciembre *1979 Órdenes Otero Novas de 28 de julio de 1979 	Sí Asignatura obligatoria Posibilidad de exención desde 1967	Sí Asignatura obligatoria		
	Asignatura obligatoria	Sí Asignatura obligatoria	Sí Como otras materias	Sí Ética Evaluable como otras materias
LOGSE. 1990 	Sí Área curricular	No	No	No
*1994. Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre	Área curricular	Sí	No Cuenta para la media	No
LOCE. 2002 	Sí. Área curricular SRC	Sí A todos los efectos	Sí A todos los efectos	Sí SRC no Evaluable como otras áreas
LOE. 2006 	Sí. Área curricular	Sí	No cuenta para media	No
LOMCE. 2013 	Sí. Asignatura específica	Sí. A todos los efectos	Sí. A todos los efectos	Sí. Valores Evaluable como otras asignaturas
LOMLOE. 2020 	Sí. Asignatura	No.	No cuenta para media	No
En todos los casos ha habido clase de Religión		Siempre *Excepto en la LOGSE. Se recuperó por sentencias del Tribunal Supremo	Cuenta para la media con LGE, LOCE y LOMCE No cuenta para la media con LOGSE, LOE y LOMLOE	Sí LGE, LOCE y LOMCE. No LOGSE, LOE y LOMLOE

6. La clase de Religión no es problema en Europa

Es muy probable que si preguntamos por la afirmación de que “el estudio de religiones en las escuelas aún no ha recibido una especial atención”, muy pocos responderían que su autoría corresponde al Consejo de Europa. Pero es así, es lo que afirma en el número 11 de su Recomendación 1720.

Hay dos referencias muy significativas sobre la enseñanza de las religiones en el Consejo de Europa que apenas han tenido repercusión en España. La primera apuesta por la plena compatibilidad de la democracia y la religión, es la Resolución 1396 del Consejo de Europa (1999) en la que se insta a los Gobiernos de la Unión Europea a *reforzar el aprendizaje de las religiones y promover la enseñanza en la escuela de la historia comparada de las religiones*. La segunda, también del Consejo de Europa, es su Recomendación 1720, en la que aborda la relación entre educación y religión (2005), y en la que se dice que *el conocimiento de las religiones es una parte del conocimiento de la historia de la humanidad y de las civilizaciones*.

Además de estas dos referencias fundamentales, hay otros documentos de máximo nivel institucional europeo apoyando abiertamente la enseñanza de las religiones: Recomendación 885 (1987) sobre la contribución del judaísmo a la cultura europea; Recomendación 1162 (1991) sobre la contribución de la civilización islámica a la cultura europea; Resolución 1464 (2005) sobre la mujer y la religión en Europa; Resolución 1510 (2006) sobre la libertad de expresión y el respeto a las creencias religiosas; Recomendación 1804 (2007) sobre el Estado, la religión, la secularidad y los

derechos humanos; Resolución 1605 (2008) y Recomendación 1831 (2008) sobre las comunidades musulmanas europeas; Resolución 1743 (2010) y Recomendación 1927 (2010) sobre el Islam, el islamismo y la islamofobia en Europa; y Recomendación 1957 (2011) sobre la violencia contra los cristianos en el Medio Oriente.

6.1. Democracia y religión son compatibles

La Resolución 1396 del Consejo de Europa¹², con Luis María Puig como ponente, diputado español del grupo socialista en el Parlamento Europeo es del año 1999. En dicha Resolución se dice: *Democracia y religión no tienen por qué ser incompatibles. Más bien al contrario. La democracia ha demostrado ser el mejor marco para la libertad de conciencia, el ejercicio de la religión y el pluralismo religioso. Por su parte, la religión, por su compromiso moral y ético, por los valores que sustenta, por su enfoque crítico y su expresión cultural, puede ser un compañero válido de una sociedad democrática.*

El Consejo de Europa se había interesado en otras oportunidades por la diversidad de culturas y de religiones reconociendo las enriquecedoras aportaciones de la religión a la cultura.

Compartimos la denuncia del Consejo de Europa cuando dice que *el extremismo no pertenece a la religión misma, sino que es una distorsión o perversión de ella. Ninguna de las grandes y viejas religiones predica la violencia. El extremismo es una creación humana que desvía a la religión de su camino humanista para hacer de ella un instrumento de poder*. No podemos decirlo de mejor manera.

Un poco más adelante, la Resolución concreta sus recomendaciones sobre la enseñanza de la Religión. Señala que *es urgente que los centros escolares y universitarios sean revisados para un mejor conocimiento de las diferentes religiones*. El Consejo recomienda a los Gobiernos de los Estados de la Unión Europea *garantizar la libertad de conciencia y expresión religiosa; salvaguardar el pluralismo religioso en la sociedad, la cultura, la educación y los medios de comunicación; promover unas mejores relaciones de la sociedad y los gobiernos con las diversas religiones; alentar un diálogo entre las religiones; y promover la educación sobre las religiones*.

Resumimos, finalmente, tres de las cinco medidas que el Consejo de Europa recomienda sobre la enseñanza de la Religión en la escuela:

- *Reforzar el aprendizaje de las religiones en cuanto conjunto de valores respecto de los cuales los jóvenes deben desa-*



rollar un sentido crítico, en el marco de la educación de la ética y de la ciudadanía democrática.

- Promover la enseñanza, en la escuela, de la historia comparada de las diferentes religiones, insistiendo sobre el origen, la semejanza de determinados valores y sobre la diversidad de costumbres y tradiciones.
- Cooperar con las instituciones educativas religiosas para introducir o reforzar en sus currículos los aspectos relativos a los derechos del hombre, la historia, la filosofía y la ciencia.

6.2. Relación entre educación y religión en Europa

En la Recomendación 1720¹³, y en su apartado 6, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa reafirma que los Gobiernos deberían hacer más para fomentar la educación en religiones. En el apartado 7, tras reconocer el papel de la escuela en la educación, indica que *enseñando a los niños la historia y la filosofía de las religiones con moderación y objetividad, se combatirá efectivamente el fanatismo*. Y en el apartado 8 concluye: *el conocimiento de las religiones es una parte del conocimiento de la historia de la humanidad y de las civilizaciones*. Y, añade: *incluso en los países donde una religión predomina deberían enseñar acerca de todas las religiones*.

Muy interesante es la conclusión de su apartado 10, en la que denuncia que *lamentablemente, por todas las partes de Europa, hay escasez de profesores cualificados para dar la materia comparativa de las religiones*. Por lo que reivindica un instituto de formación para profesores europeos, que podría beneficiarse, añade, *de la experiencia de otros centros y facultades que llevan mucho tiempo investigando y enseñando estos conocimientos*.

Sin duda se trata de una Recomendación muy necesaria en nuestro contexto sociocultural. Especialmente necesario será recordarla en los ámbitos de política educativa y de



reflexión pedagógica en los que, en demasiadas ocasiones, se propone muy pronto la supresión del saber religioso de la escuela. Lejos de esa desaparición, lo que el Consejo de Europa propone es *asegurar estudios religiosos en los niveles primarios y secundarios de la educación estatal*.

Subrayamos todavía dos ideas que nos parecen esenciales en esta Recomendación europea: primera, cuando clarifica que esto no es un asunto de inculcar una fe, pero sí de hacer entender a los alumnos por qué las religiones son las fuentes de fe para millones de personas; y, segunda, el llamamiento a cuidar la formación de los maestros que necesitan tener la instrucción específica.

Es tiempo de fortalecer la dimensión europea de la enseñanza de las religiones en nuestros contextos. Encontraremos en ella más fundamento y viabilidad de la que ahora disponemos. Quizá sea necesario hacer una nueva pedagogía con estas aportaciones.



Resumen del epígrafe 6

La enseñanza de la Religión es una realidad en los países europeos

La enseñanza de las religiones es una realidad en los países europeos, como se puede comprobar si se recorren las organizaciones europeas en torno a este asunto; por ejemplo, EFTRE, COOGRE o EUFRES, entre otras entidades que se encuentran fácilmente en internet.

Existen países en los que la enseñanza de la religión, no siempre católica, está garantizada por sus leyes fundamentales, sin acuerdos con las confesiones; por ejemplo, Alemania (Constitución de 1949, aunque sus Lander tienen acuerdos con la Santa Sede para la clase de Religión Católica, lógicamente no para la Religión Protestante), Dinamarca (Constitución de 1953), Grecia (Constitución de 1975), Rumanía (Ley de educación de 1995), Noruega (Ley de educación de 1997), Suecia (Constitución de 1974), Finlandia (Ley de educación de 1998). En estos y otros ejemplos, la enseñanza de la Religión no se fundamenta en acuerdos con las Iglesias, sino en sus leyes fundamentales. En casos como Italia, España, Austria, Croacia, Portugal, Polonia o Lituania, la enseñanza de la religión se fundamenta más en el derecho *pacticio*.

En países nórdicos de tradición luterana, predomina un modelo más cultural y no confesional de la enseñanza de lo religioso; también en Reino Unido, donde es obligatorio desarrollar en la escuela la dimensión espiritual y moral, que es una tarea no de las iglesias, sino de las Administraciones educativas –explica Carlos García de Andoin en sus trabajos sobre la Religión en Europa¹⁴.

Si nos detenemos en el caso de Finlandia, donde su sistema educativo constituye un referente y en los Informes PISA, siempre obtiene resultados envidiables, un país en el que la red pública escolariza al 95% del alumnado, la enseñanza de la Religión es considerada como obligatoria porque *sustenta el desarrollo tanto de la propia identidad y cosmovisión del mundo como el diálogo intercultural; además porque no es comprensible la propia sociedad y cultura del país sin conocer la historia y el pensamiento de la Iglesia Luterana*. Los objetivos de la enseñanza de la religión allí son: *familiarizar al alumno con su propia religión y con la tradición espiritual del país; introducirle en otras religiones; ayudarle a entender el significado cultural y humano de las religiones; educarle en la vida ética y ayudarle a entender la dimensión ética de la religión*. Aun con este enfoque cultural, cabe la elección de diferentes opciones religiosas, también una de ética, que debe impartirse si hay un mínimo de tres alumnos que la solicitan.

En suma, diversidad de modelos pedagógicos, pero un denominador común: la presencia del hecho religioso en la educación escolar. Con la única excepción de Francia, que ha dado pasos en los últimos años para revertir su situación. Recordamos que allí los miércoles por la tarde, en los centros escolares, se suspende el horario curricular para que en sus aulas las parroquias impartan cursos de catequesis; se conoce como *l'aumônerie*. Recientemente, con Luc Ferry, Régis Debray y otros ideólogos, se está abriendo camino un nuevo escenario de mayor atención a la religión en la educación pública, como ejemplifica el Instituto que sobre este tema se ha creado en la Universidad de la Sorbona, de París.

© Carlos Esteban Garcés

Bibliografía del autor

Sobre políticas educativas de la clase de religión

- ESTEBAN GARCÉS, Carlos, *Didáctica del área de Religión en la LOGSE*, SPX, Madrid, 1995.
- ESTEBAN GARCÉS, Carlos, *Enseñanza de la religión y Ley de Calidad*, PPC, Madrid, 2003.
- ESTEBAN GARCÉS, Carlos, *El área de Religión en el sistema educativo de la LOE*, SM, Madrid, 2007.
- ESTEBAN GARCÉS, Carlos, *La asignatura de Religión en la LOMCE*, SM-PPC, Madrid, 2015.

Sobre la pedagogía de la religión

- ESTEBAN GARCÉS, Carlos (Coord.), *Claves de la ERE. De la Teología a la Pedagogía*, PPC, Madrid, 1998 (tres volúmenes).
- ESTEBAN GARCÉS, Carlos, *Protagonistas de la clase de Religión*, SM, Madrid, 2010.
- ESTEBAN GARCÉS, Carlos (Coord.), *Enseñanza de la religión y competencias básicas*, PPC-PPC, Madrid, 2011.
- ESTEBAN GARCÉS, C. y PRIETO CHAPARRO, R., *Alumnos competentes en Religión*, PPC, Madrid, 2015.

Bibliografía citada

- ¹ Cf. GARCÍA REGIDOR, Teódulo, *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, SM Madrid, 1985.
- ² Cf. GARCÍA REGIDOR, Teódulo, *La educación religiosa en la escuela*, Ediciones SPX, Madrid, 1994.
- ³ RAMOS GONZÁLEZ, Marifé, *La enseñanza de la religión en la escuela durante el periodo 1936-1958*, Universidad Pontificia Comillas, 2001. Esta tesis fue dirigida por Alfonso Álvarez Bolado.
- ⁴ PUELLES BENÍTEZ, Manuel, *Modernidad, republicanismo y democracia, una historia de la educación en España (1898-2008)*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2009.
- ⁵ GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores, *Los reformadores de la España contemporánea*, CSIC, Madrid, 1981.
- ⁶ www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_sp.htm
- ⁷ Cf. MONTERO GARCÍA, Feliciano, *La Iglesia, de la colaboración a la disidencia (1956-1975)*, Encuentro, 2009.
- ⁸ Cf. GONZÁLEZ VILA, Teófilo, "La enseñanza religiosa escolar en la España constitucional (1978-2002)", en *Revista Española de Pedagogía*, nº 202 (año 2002). Cualquiera de sus estudios sobre la enseñanza de la religión es muy recomendable.
- ⁹ Cf. GÓMEZ LLORENTE, Luis, "El papel de la religión en la formación humana", en JAUREGUI, R. y GARCÍA DE ANDOIN, C., *Tender puentes, PSOE y mundo cristiano*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2001. Sus análisis sobre la enseñanza de la religión constituyen aportaciones imprescindibles para comprender esta cuestión religiosa en la democracia.
- ¹⁰ CONTRERAS MAZARÍO, José María, *Marco jurídico del factor religioso en España, Observatorio del pluralismo religioso*. Fundación Pluralismo y Convivencia, Madrid, 2011.
- ¹¹ <https://www.conferenciaepiscopal.es/documentos-ensenanza/>
- ¹² <https://rm.coe.int/1680516539>
- ¹³ www.usitep.es/documentos/CONSEJO%20DE%20EUROPA_Recomendacion_1720_Educacion_y_Religion.pdf
- ¹⁴ Cf. GARCÍA DE ANDOIN, Carlos, "Enseñanza de la religión en Europa", en *Iglesia Viva*, n.º 261 (año 2015).



LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DOCENTES DE MADRID

En pasado 15 de abril de 2019 se publicó en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid el Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, bajo el principio de que *“El sistema educativo ha de garantizar que en los centros docentes se erradique cualquier forma de violencia, en especial hacia los menores; a tal fin, se considera imprescindible conocer de forma rigurosa y exhaustiva la situación de convivencia en nuestras aulas, para poder prevenir y erradicar cualquier tipo de violencia, y en especial el acoso escolar, promoviendo y favoreciendo una cultura de educación en valores y un clima de convivencia sana y positiva en nuestros centros educativos”*.

El Decreto es de aplicación directa en los centros públicos y en los centros privados concertados, no así en los centros privados no concertados, aunque estos últimos podrán adaptar sus reglamentos internos, si bien *“deberán respetar en cualquier caso los principios que garanticen la seguridad jurídica, especialmente en lo que se refiere al procedimiento disciplinario, que deberá contemplar la proporcionalidad de las medidas correctoras aplicadas, no duplicidad de medidas correctoras por una misma falta cometida, el derecho de audiencia y alegación y la comunicación escrita de las resoluciones adoptadas”*.

Con este Decreto se pretende plantar cara a una situación de violencia de lamentable actualidad en los Centros Docentes, como es el **bullying**. Situaciones de acoso, violencia, vejaciones, insultos, a las que se ven sometidos algunos menores, no encuentran el apoyo profesional adecuado, lo que incrementa su desprotección, con el peor de los resultados en algunas ocasiones.

Desde esta perspectiva, ya son varias las resoluciones judiciales que han tenido ocasión de conocer de estas situaciones. Hay que diferenciar de la responsabilidad penal, que será personal siempre y cuando se den los supuestos del tipo delictivo; (i) Acto claro e inequívoco de acto vejatorio, (ii) padecimiento físico o psíquico del sujeto pasivo y, (iii) hecho degradante y humillante reiterado que afecte en la dignidad del perjudicado. Y, por otro lado, una responsabilidad civil, de la que responderán los padres del acosador, así como solidariamente podrán responder los propios centros educativos.

Para salvaguardar estas situaciones, el Decreto, en su artículo 12, se apoya en un *“Plan de Convivencia”*, que como novedad incluye que deberá diferenciar con claridad el acoso escolar, el ciberacoso, la violencia de género y la LGTBIfobia, así como potenciar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Se imponen nuevas obligaciones a los alumnos, que deben poner en conocimiento de los profesores cualquier situación de riesgo; a los padres, que deberán promover una actitud responsable de la utilización de las redes sociales de sus hijos; a los profesores, que deberán prevenir y comunicar cualquier situación de acoso, tanto las ocurridas en el centro escolar como en las actividades extraescolares; al Ministerio Fiscal o a las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado. Esta comunicación sería fundamental de cara a la posible Responsabilidad Civil del Centro de la que hablábamos antes.

En cuanto al régimen de **Faltas y Sanciones**, se faculta a los centros educativos a la aplicación del régimen sancionador.

Serán consideradas faltas muy graves, conforme al artículo 35 del Decreto:

- b) *El acoso físico o moral a los compañeros.*
- c) *El uso de la intimidación o la violencia, las agresiones, las ofensas graves y los actos que atenten gravemente contra el derecho a la intimidad, al honor o a la propia imagen o la salud contra los compañeros o demás miembros de la comunidad educativa.*
- d) *La discriminación, las vejaciones o las humillaciones a cualquier miembro de la comunidad educativa, ya sean por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, orientación sexual, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.*
- e) *La grabación, publicidad o difusión, a través de cualquier medio o soporte, de agresiones o humillaciones cometidas o con contenido vejatorio para los miembros de la comunidad educativa".* A parte de la obligación inmediata de ponerlo en conocimiento de las Autoridades, los centros podrán imponer sanciones que irán desde la realización de actividades de concienciación, hasta la expulsión definitiva del centro, o el cambio, en el caso de que nos encontremos con alumnos que cursen la Enseñanza Obligatoria o Formación Profesional Básica.

Hay sectores que consideran que el Decreto no es suficiente, y que aún genera una elevada burocracia ante situaciones que por su especialidad necesitan una atención breve, directa y eficaz, al no recoger ninguna medida no punitiva y de atención al perjudicado, así como alguna medida cautelar previa.

Horario de atención a los colegiados: martes y jueves, previa cita telefónica en el teléfono **914 471 400** y por correo electrónico: **asesoriajuridica@cdlmadrid.org**

COLEGIADOS DE HONOR

In memoriam

María Teresa Sancho de Sopranis Favraud

Añoramos a nuestra querida compañera Teresita Sancho de Sopranis, que con gran dedicación trabajaba en nuestra Junta Directiva de Colegiados de Honor, aportándonos siempre su amabilidad y su sonrisa.

Su recuerdo pervivirá durante mucho tiempo entre nosotros.
La Junta Directiva de Colegiados de Honor.



Última foto de María Teresa Sancho de Sopranis y Favraud.

Actividades septiembre

El **martes, día 18 de septiembre**, tendrá lugar la Reunión del Senado de Colegiados de Honor, en el salón de actos del CDL. En ella hablaremos de las actividades del próximo curso 2019/2020 y podréis exponernos vuestras opiniones.

Os esperamos.

Un cordial saludo de la Junta Directiva de Colegiados de Honor.

Altas capacidades, cerebro y corazón

Este artículo recoge nuestra experiencia en el mundo educativo dentro de las Altas Capacidades. Cuando se trata de alumnado con alta capacidad intelectual, la sociedad no concibe que estos puedan necesitar apoyos particulares, dado que con sus posibilidades naturales podrán salir adelante sin ayuda de nada ni de nadie. Se supone que se bastan y se sobran para superar cualquier situación, pero la experiencia nos dice permanentemente lo contrario. Es cierto que intelectualmente poseen recursos que otros no tienen, pero también lo es que esa diferencia deriva en la dificultad de entendimiento con amigos y compañeros de su misma edad y hasta con la familia y el profesorado, quienes se resisten a aceptar la disincronía que aparece entre la edad cronológica del niño y su capacidad mental.

En el trabajo de aula con este colectivo, durante la etapa de Educación Infantil y Primaria a lo largo de algunos años de análisis de casos, hemos podido comprobar cómo esta disincronía se convertía muchas veces en un hándicap para aspectos de relación y habilidades sociales por desajustes entre lo que el alumno o alumna mostraba y las expectativas de los profesores. Este hecho se hacía aún más evidente en el trabajo de grupo o ante situaciones de relaciones interpersonales, pues su comportamiento no se correspondía con lo esperado, produciéndose un desequilibrio que podía derivar en conducta desajustada y/o disruptiva.

Resulta obligado, por tanto, aceptar que estos niños, adolescentes y jóvenes necesitan apoyos para salir adelante que estén adaptados a su singularidad y a sus requerimientos personales para lograr los resultados esperados tanto a nivel educativo como a nivel social. **El principio de igualdad de oportunidades exige que se les oferte un modelo educativo adecuado a sus características, una educación inclusiva, respetuosa y atenta a las diferencias de los educandos.**



DISINCRONÍAS INTERNAS Y SOCIALES

Tras varias experiencias y pruebas realizadas, reafirmamos que estos niños, por naturaleza, entienden los conceptos abstractos, pero muchas veces son incapaces de hacer frente a las emociones que

conllevan esos razonamientos; por eso sufren. Además, su manera de entender las tareas también influye en sus emociones; el perfeccionismo puede conducir al miedo al fracaso y, por lo tanto, a evitarlo. Otro aspecto relacionado con su extrema sensibilidad es la incapacidad de aceptar

las críticas, ya que se las toman como una cuestión personal. Cuando eso ocurre su sufrimiento es muy intenso.

En nuestro trabajo desde las primeras etapas de Educación Infantil recogimos las siguientes disincronías:

1. Disincronías internas:

- ▶ **Disincronía intelectual-psicomotora:** Los niños no poseen la misma precocidad en el plano psicomotor que en el plano intelectual. Muestran dificultad a nivel de la escritura y son incapaces de seguir el ritmo de la programación mental. "LA MANO NO SIGUE A LA MENTE".
- ▶ **Disincronía entre el lenguaje y el pensamiento:** La capacidad de razonamiento va por delante de la capacidad de lenguaje en el niño de altas capacidades. No tienen aún capacidad para controlar la velocidad de su pensamiento y la cantidad de ideas u opciones de respuesta que su mente genera. "LA LENGUA NO SIGUE A LA MENTE".
- ▶ **Disincronía afectivo-intelectual:** Hace referencia al desfase entre el desarrollo intelectual y emocional o afectivo. Cuando no puede gestionar o elaborar las sensaciones y emociones, utiliza la intelectualización mediante un discurso frío y racional. "EL CORAZÓN NO SIGUE A LA MENTE".

2. Disincronías sociales:

- ▶ **Disincronía social:** El niño propone juegos que sus compañeros no siguen, no entienden o no les divierte, los encuentran complejos o con demasiadas normas. "SUS AMIGOS Y SUS JUEGOS NO ESTÁN A LA ALTURA DE SU MENTE".
- ▶ **Disincronía niño-escuela:** Si en el aula no hay otros niños con los que compartir intereses, presentan dificultades en su desarrollo, dificultades de relación y dificultades de identificación con sus compañeros. Como reacción a esta situación, el niño se volverá distraído para defenderse del aburrimiento generado por un ambiente tan poco estimulante. "LA ESCUELA NO SIGUE A LA MENTE".
- ▶ **Disincronía familiar:** En varios casos, la familia no proporciona al niño un lenguaje y un pensamiento organizados de forma satisfactoria para él, ni tampoco



modelos adecuados para construir su identidad. "LA FAMILIA NO SIGUE A LA MENTE".

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

La motivación es la chispa que enciende el aprendizaje y, en el caso de este colectivo, tiene ciertas peculiaridades. En el día a día del curso, ya desde la Educación Infantil y, con especial relevancia en Secundaria, por los cambios neuronales y psicofísicos que conlleva, es especialmente importante atender a este factor de aprendizaje. Nos hemos encontrado con dos grandes perfiles:

- Aquellos alumnos que tienen generalmente buenas calificaciones y que de repente bajan sin motivo aparente...
- Aquellos que tienen bajas e incluso deficientes calificaciones para lo que puede esperarse según su potencial y pueden elevarse con una intervención adecuada.

En ambos casos hemos podido observar, tras entrevistas personales e información del entorno escolar y familiar, que falta

siempre un componente emocional por descubrir y que suele responder a sus peculiaridades (hipersensibilidad, falta de retos, aprendizaje repetitivo, mala planificación del currículum que repercute en el establecimiento de metas, falta de conexión en la comunicación adulto-alumno, alumno-alumno, falta o exceso de expectativas familiares, poco autocontrol y gestión emocional en el aula...).

Así, cuidar especialmente la motivación interna de este colectivo precisa de un ejercicio de creatividad pedagógica y di-



dáctica además del establecimiento de metodologías que pasamos a comentar.

MÉTODOS ACTIVOS PARA MENTES INQUIETAS

Para trabajar con chicos/as de Altas capacidades hemos ideado un Programa de Trabajo Individualizado que utilizamos a partir de Primaria y especialmente con algunos casos que se nos presentaron en Secundaria:

Pautamos con los docentes una serie de estrategias metodológicas:

- ▶ Impulsar y favorecer un ambiente propicio en el aula.
- ▶ Partir del nivel de desarrollo del alumnado, de sus nociones previas, y favorecer el aprendizaje significativo.
- ▶ Motivar el aprendizaje cooperativo.
- ▶ Crear actividades participativas, proponiendo dudas, presentando trabajos desafiantes que incluyan las distintas áreas curriculares...
- ▶ Impulsar la autonomía del aprendizaje.
- ▶ Promover el empleo de las TIC, teniendo en cuenta sus características e intereses.
- ▶ Impulsar la biblioteca del aula y/o del centro.
- ▶ Potenciar la comunicación, tanto oral como escrita, de lo aprendido.
- ▶ Crear situaciones de autorregulación, potenciando la autoevaluación.
- ▶ Cambiar la organización del aula y adaptar la duración de las fases de trabajo para favorecer el trabajo independiente del alumnado con altas capacidades.

INVESTIGACIÓN Y TECNOLOGÍA

Planteamos a los docentes la necesidad de incorporar el proyecto de investigación y el uso de las TIC como metodología de enriquecimiento y profundización, especialmente en los últimos cursos de Primaria y ESO.

Para los alumnos de Altas Capacidades la investigación:

- ▶ Supone un reto que favorece la motivación intrínseca.
- ▶ Favorece la creatividad.
- ▶ Permite el uso de inteligencias múltiples.
- ▶ Ahorra tiempo y esfuerzo.
- ▶ Aumenta los conocimientos contrastados y fundamentados.
- ▶ Refuerza la memoria.
- ▶ Facilita la adquisición de datos de información.
- ▶ Incrementa la organización y distribución de ideas de autor y propias, precisando la reflexión.





- ▶ Sintetiza y aprovecha los contenidos elaborados.
- ▶ Tiene localizada la información con sus lugares de ubicación a través de un control interno y personal.
- ▶ Posibilita que las afirmaciones o conclusiones que se generan pueden ser verificadas.

El uso de las TIC permiten la recreación de ambientes colaborativos y cooperativos que favorecen el trabajo multidisciplinar y la comunicación bidireccional, pueden favorecer también la autonomía y la creatividad y ofrecen un contexto adecuado para que este alumnado desarrolle todo su potencial. Posibilitan:

- ▶ Desarrollar una enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo personal de aprendizaje.
- ▶ Crear un ambiente estimulante de sus potencialidades.
- ▶ Ofertar un currículo flexible que le lleve a profundizar en los contenidos.
- ▶ Acceder a recursos educativos adicionales que complementen la oferta educativa ordinaria.
- ▶ Flexibilizar su enseñanza en su planificación y organización personal.
- ▶ Planificar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.
- ▶ Aceptar y confiar en las personas que le rodean, al asumir roles y retos.

ACOMPANIAMIENTO PERSONAL Y EMOCIONAL

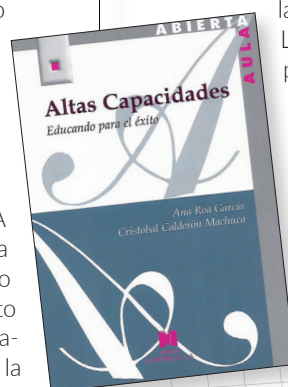
Uno de los grandes tópicos sobre las altas capacidades es el hecho de que los niños inteligentes tienen unas notas excelentes. Sin embargo, cuando un niño con altas capacidades tiene agentes estresores, tendrá un importante déficit de motivación para ir a la escuela y, en consecuencia, no aprenderá. Por eso, la

formación del profesorado es imprescindible; el alumnado con altas capacidades no solamente necesita una intervención curricular o PTI, sino también un apoyo personal. La mayoría de los docentes no entiende esta parte de apoyo y solamente enfoca la intervención dentro del marco curricular, dejando, por tanto, la parte de desarrollo y acompañamiento personal y emocional.

Trabajamos con dos herramientas DAFO y RUEDA DE LA VIDA o dianas de Evaluación. Incluir la perspectiva del COACHING como metodología de acompañamiento mejora sustancialmente su motivación y favorece el enfoque hacia la consecución de objetivos personales mejorando la motivación para el logro. Hemos podido comprobar que tras la aplicación de estas y otras técnicas de

coaching educativo, el alumnado modificaba sus planteamientos, aunque cierto es que lo hacía tras un periodo de tiempo extenso, bien debido a la dificultad de sistematizar el uso de las técnicas, bien por la falta de coordinación con el resto de la comunidad educativa.

Los procesos de acompañamiento consolidan una metodología exitosa en la intervención con A.A.C.C. que apoya el establecimiento de sus propias metas. ■



Ana Roa y
Cristóbal Calderón,
consultores pedagógicos y autores
del libro "Altas Capacidades,
educando para el éxito".





Talis2018

ESTUDIO INTERNACIONAL DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE



EL PASADO 19 DE JUNIO, EL SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACIÓN EN FUNCIONES, ALEJANDRO TIANA, PRESENTÓ EN LA SEDE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL EL INFORME INTERNACIONAL TALIS 2018 CON LOS RESULTADOS DE ESPAÑA (LAS SIGLAS EN INGLÉS CORRESPONDEN A *TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY*. SE TRATA DE UN PROGRAMA INTERNACIONAL –A GRAN ESCALA– QUE SE CENTRA EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE QUE TIENEN LUGAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS CON EL OBJETIVO DE PROPORCIONAR INFORMACIÓN VÁLIDA, RELEVANTE Y COMPARABLE QUE AYUDE A LOS PAÍSES A REVISAR Y DEFINIR POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE FAVOREZCAN EL DESARROLLO DE UNA PROFESIÓN DOCENTE DE CALIDAD Y LA CREACIÓN DE LAS CONDICIONES ADECUADAS PARA UNA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EFICACES. Y ESTÁ DIRIGIDO A PROFESORES Y LÍDERES EDUCATIVOS PARA QUE CONOZCAN CUÁLES SON SUS CONDICIONES DE TRABAJO Y EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN SUS CENTROS).

TALIS se aplica cada cinco años, y España ha participado por tercera vez (2008, 2013 y 2019), en esta ocasión junto a otros 47 países y, además, se ha hecho extensivo a profesores y directores de Educación Primaria. Es evidente que las opiniones de profesores y directores, así como las comparaciones con otros países pueden servir para diseñar políticas destinadas a la mejora de su desarrollo profesional, lo que debe traducirse en una mejora del aprendizaje de sus alumnos.

Las encuestas de TALIS 2018 se realizaron en marzo y abril de 2018, con la participación de 843 centros educativos de toda España. Tanto los centros como los docentes y directores se seleccionan aleatoriamente. Para cada nivel de enseñanza se eligieron 200 centros y aproximadamente 20 docentes de cada uno de ellos.

En casi 300 páginas, el informe español (*Docentes y directores de centros*

educativos como estudiantes de por vida) desarrolla, en siete capítulos, los siguientes epígrafes: 1. El estudio TALIS. 2. El profesorado y los directores. 3. Los centros educativos. 4. La práctica docente. 5. La educación formal y la formación inicial del profesorado. 6. El desarrollo profesional de los docentes. 7. Motivación, autoeficacia y satisfacción. (http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I_ESP.pdf). En la primavera de 2020 se publicará un segundo volumen: *Docentes y líderes escolares: profesionales valorados*.

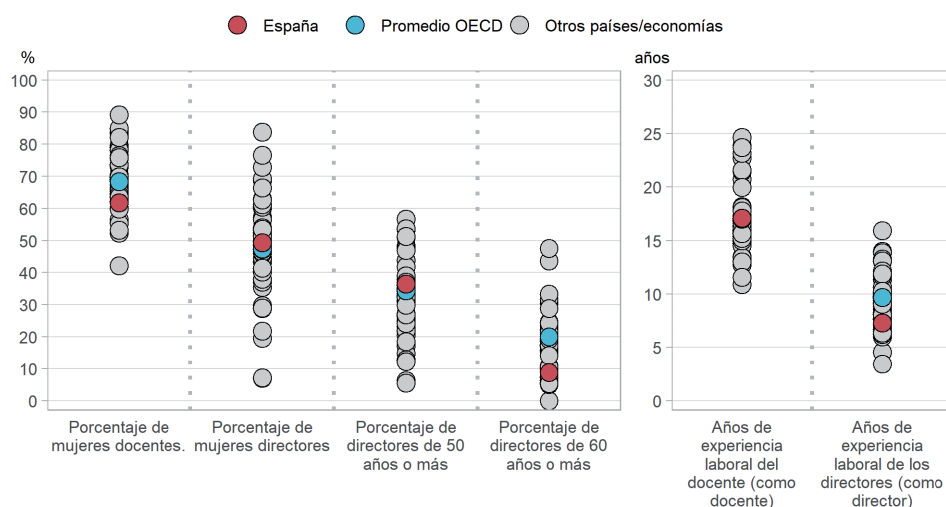
El propio Ministerio de Educación y Formación Profesional ha hecho pública, a través del Gabinete de Comunicación, una Nota de prensa de seis páginas en la que ofrece una valoración de los resultados (<https://www.actualidadeducativa.es/wp-content/uploads/2019/06/NDP-TALIS.pdf>). En dicha Nota –que pasamos a resumir– se señalan tanto

los aspectos positivos –el aumento del número de mujeres en puestos de dirección, las relaciones “muy positivas” entre docentes y estudiantes, la existencia de prácticas educativas contra la discriminación...–, como algunos otros aspectos que requieren mejoras: la revisión de la formación inicial de los docentes, la necesidad de aumentar el personal de apoyo, así como de lograr una mayor valoración social de la profesión docente...; y, todo ello, en comparación con los porcentajes que ofrece la OCDE como marco de referencia.

Y así, por ejemplo, en la citada Nota se destaca el hecho de que “nueve de cada 10 docentes de Primaria en España (94%) volverían a elegir la profesión docente”. Este elevado componente vocacional determina que para el 91% sea más importante su contribución al desarrollo de los niños –con lo que ello comporta de contribución a la sociedad– que el sueldo o el horario.

Gráfico 1. Perfiles sociodemográficos y de niveles de experiencia de docentes y directores.

Resultados basados en las respuestas de los docentes y directores de Educación Secundaria Obligatoria



Nota: Solo se muestran los países y economías con datos disponibles.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2018, Tablas I.3.17, I.3.21, I.3.1, I.3.5, I.3.9 y I.3.13.

Por otra parte –señala la Nota–, “por sexos, y aunque la profesión docente está feminizada tanto en Primaria como en Secundaria, en España el desequilibrio entre profesores y profesoras es menor que la media de la OCDE”. En cuanto a la presencia de mujeres en puestos de dirección, el porcentaje ha aumentado en Secundaria desde el 2008, del 40% al 49% –con un 62% de mujeres docentes–, promedio que está ligeramente por encima del de la OCDE (del 39% al 47%)”; y en Primaria –con un 76% de mujeres docentes–, un 62% de mujeres ocupa puestos de dirección.

Sin embargo, y en relación con las materias que imparten, el 14% de los docentes de Primaria no ha recibido formación en contenido, otro 14% no ha realizado práctica docente, y un 15% no ha recibido formación pedagógica (lo que representa las cifras más altas de todos los países participantes). En el caso de la Secundaria, los porcentajes son del 9%, 33% y 41%, respectivamente (estos dos últimos porcentajes son los más altos de la OCDE); y el 74% de los docentes declara que no ha recibido formación en el centro educativo en su primer empleo, ni formal ni informal (frente al 62% en la OCDE).

Por lo que a las relaciones entre estudiantes y profesorado se refiere, estas son “muy positivas”, según manifiestan nueve de cada 10 profesores. Y con respecto a las prácticas docentes, el incremento más notable de 2013 a 2018 –periodo entre los dos últimos informes TALIS– radica en el uso por parte de los

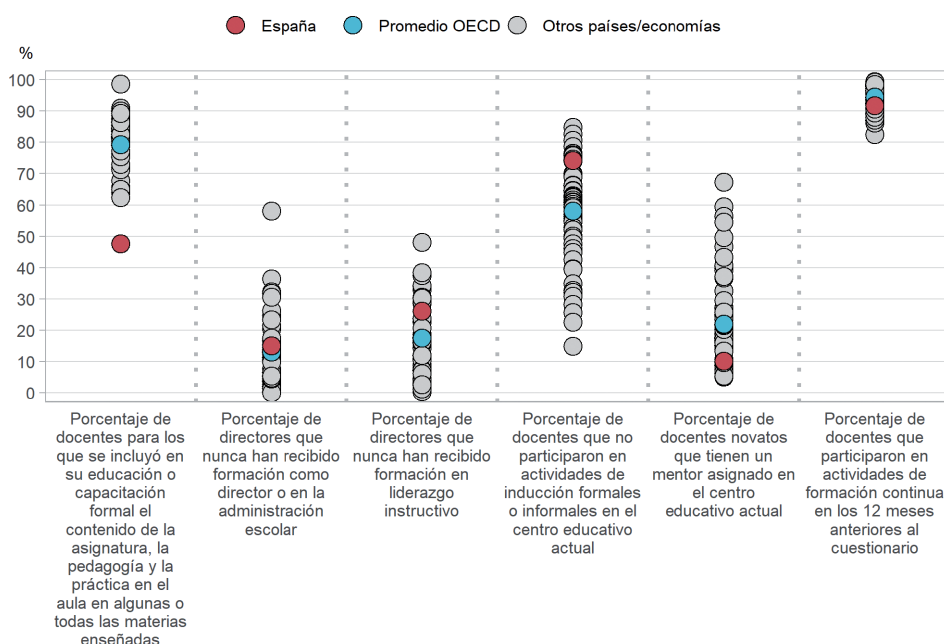
estudiantes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para elaborar proyectos o realizar ejercicios en clase: “más de la mitad de los profesores del conjunto de países OCDE (53%) y de España (51%) declara utilizar esta práctica de forma habitual en sus clases (ambas, 14 puntos porcentuales más que en 2013)”. Y en relación a la evaluación de los alumnos, en España ocho de cada 10 docentes, tanto en Primaria como en Secundaria, afirman que efectúan observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos, además de calificarle con una nota (frente al 58% del promedio de la OCDE).

Los directores españoles de Primaria afirman que nueve de cada 10 profesores trabaja

en centros multiculturales en los que se enseña cómo afrontar la discriminación cultural y étnica. Este porcentaje es de un 86% en Secundaria (frente al 80% de la OCDE). “En este contexto, en los centros escolares de Primaria la práctica más común –en el 98% de los centros– es enseñar a los alumnos a ser

Gráfico 2. Formación inicial y continua.

Resultados basados en las respuestas de los docentes y directores de Educación Secundaria Obligatoria



Nota: Solo se muestran los países y economías con datos disponibles.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2018, Tablas I.4.14, I.4.28, I.4.39, I.4.64, I.5.2 y I.5.10.



inclusivos con aquellos con orígenes socioeconómicos diferentes; mientras que en Secundaria este porcentaje es del 97%; además, en nueve de cada 10 centros de Primaria se llevan a cabo políticas concretas contra la discriminación de género, porcentaje que en Educación Secundaria llega al 91%".

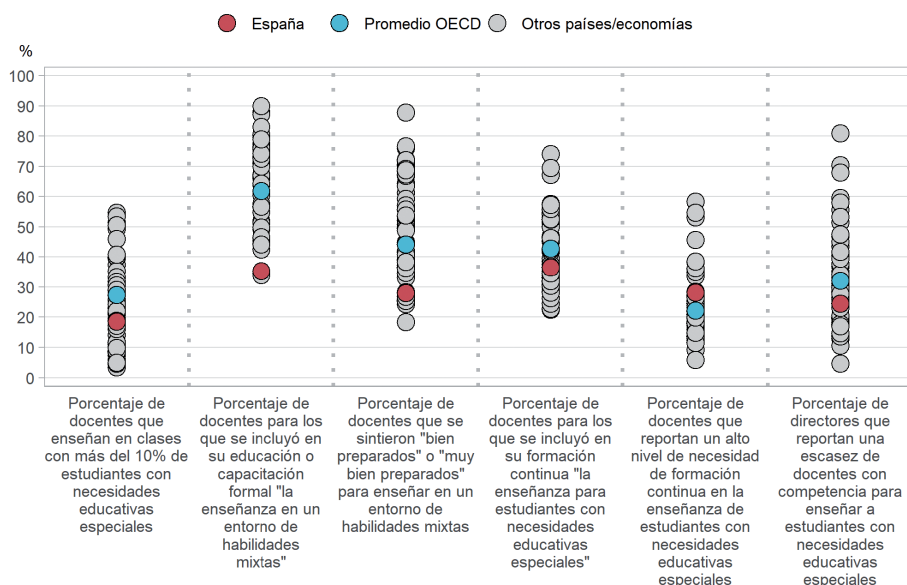
Es, sin embargo, escaso el personal de apoyo. "En Educación Primaria hay, como promedio, una persona de apoyo pedagógico por cada 11 profesores y, en Educación Secundaria, una persona de apoyo por cada 20 docentes. La escasez de profesores capacitados también

afecta para enseñar a alumnos en un entorno multicultural: 29% en Primaria y 17% en Secundaria. Y aproximadamente la cuarta parte de los centros de ambas etapas se ven afectados por la escasez de profesores cualificados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales, así como para enseñar a alumnos de hogares desfavorecidos socioeconómicamente (14%)". Además, son muy pocos los docentes que piensan que la profesión docente está bien valorada por la sociedad: el 12% en Primaria y el 14% en Secundaria.

REDACCIÓN

Gráfico 3. Una imagen sobre la enseñanza a estudiantes de diversas necesidades y capacidades.

Resultados basados en las respuestas de los docentes y directores de Educación Secundaria Obligatoria



Nota: Solo se muestran los países y economías con datos disponibles.

Fuente: OCDE, Base de datos TALIS 2018, Tablas I. 3.28, I. 4.13, I. 4.20, I. 5.18, I. 5.21 y I. 3.63.

Documentación de la OECD.

<http://www.oecd.org/education/talis/>

Teachers and Schools Leaders as Lifelong Learners-Volume I.

Published on June 19, 2019.

<http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

A Teachers's Guide to TALIS 2018-Volume 1.

http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Teachers-Guide-to-TALIS-2018-Vol-I_ENG.pdf

TALIS 2018. Country Notes.

<http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-country-notes.htm>

Resultados de Talis 2018. España.

http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-2018_CN_ESP_es.pdf

Data.

<http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>

Compare your country.

<http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-compare-your-country.htm>

TALIS 2018. Estudio Internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Versión preliminar. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Madrid, 2019.

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:ebf896ef-619a-49e6-aa52-1eb3bd946ecd/talis%202018%20versi%C3%B3n%20online.pdf>

ALGUNAS NOTAS DE PRENSA

ABC. https://www.abc.es/sociedad/abci-mas-mitad-profesores-espanoles-no-tiene-formacion-adecuada-asignatura-imparte-201906191103_noticia.html

ABC. https://www.abc.es/sociedad/abci-educativo-decanos-quieren-combatir-deficiente-formacion-docentes-201906300144_noticia.html

El País: https://elpais.com/sociedad/2019/06/18/actualidad/1560868415_851675.html

El confidencial: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-06-19/espana-renovacion-profesores-talis-ocde_2077483/

El Mundo: <https://www.elmundo.es/espana/2019/06/19/5d094babfc6c8375108b45dd.html>

El Periódico: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20190619/informe-ocde-directores-colegios-admiten-acoso-escolar-alumnos-7512059>

III Premio

III Premio de Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato 2019 Organizado por el Colegio Oficial de Docentes de Madrid

El Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Colegio Oficial de Docentes de Madrid, y la Dirección General de Innovación, Becas y Ayuda a la Educación de la Comunidad de Madrid, convocan el **III Premio de Trabajos de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria**. El objetivo de esta convocatoria es triple: premiar a los mejores alumnos, valorando su esfuerzo; hacer más visible y pública la imagen del Colegio Oficial de Docentes y su colaboración con el ámbito universitario; y difundir, mediante la oportuna publicación, los trabajos premiados para que puedan servir de modelo a futuros alumnos y de estímulo para la práctica docente.

Los Premios se convocan de acuerdo con las siguientes bases:

- 1. Participantes.** Alumnos españoles, o con residencia en España, que hayan realizado este Máster en cualquiera de las Universidades con sede oficial en la Comunidad de Madrid en el curso 2018-2019.
- 2. Cómo participar.** Se entregará una copia del trabajo en papel y otra en *pendrive*, firmadas con un pseudónimo escogido por el autor y acompañadas de un sobre cerrado. En el exterior del sobre figurará solo el pseudónimo y el título del trabajo. En el interior del sobre se incluirá otro sobre cerrado que contenga el pseudónimo y el nombre y apellidos del autor del trabajo, su dirección, teléfono, correo electrónico y la Universidad en la que esté matriculado. También figurará el nombre del profesor que ha dirigido el TFM, así como una carta, firmada y sellada por la Universidad, en la que figure el aval expreso del profesor para la presentación del trabajo.
- 3. Presentación de originales.** La fecha límite de entrega será el 31 de octubre de 2019, a las 19:00 horas. Los trabajos se enviarán al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (Colegio Oficial de Docentes), c/ Fuencarral 101, 3.º, 28004 Madrid. También podrán entregarse en mano. Los trabajos deberán presentarse en castellano.
- 4. Fallo del jurado.** Se hará público en el mes de diciembre de 2019. La entrega de los premios se efectuará en la segunda quincena del mes de enero de 2020. El jurado tendrá en cuenta, sobre todo, el rigor académico, las fuentes utilizadas y las aportaciones didácticas.
- 5. Premios.** Se otorgará un primer premio de 1.000 euros al autor del mejor trabajo y un premio de 500 euros al profesor que lo haya dirigido; y un segundo premio, dotado con 600 euros, al autor del trabajo y un premio de 300 euros al profesor que lo haya dirigido. Se concederán los accésits que el Jurado considere oportunos. Los premiados recibirán la colegiación gratuita durante un año. Los premios podrán declararse desiertos.
- 6. Publicación.** Los trabajos premiados podrían ser publicados, previa cesión del autor al Colegio Oficial de Docentes de Madrid, en la colección *Profesión Docente* que edita esta corporación.
- 7.** Los participantes autorizan la difusión de sus nombres y de las fotografías de la recogida de premios, tanto en redes sociales como en otros medios.
- 8.** Las bases del Concurso se encuentran publicadas íntegramente en la página web del Colegio (www.cdlmadrid.org).
- 9.** La participación en el Concurso, por sí misma, implica el conocimiento y aceptación sin reservas del contenido de estas bases.

Madrid, enero de 2019



COLEGIO OFICIAL DE
DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS
Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Oficial de Docentes

C/ Fuencarral, 101. 3.º 28004 Madrid.
Tel.: 914 471 400
www.cdl.madrid.org / info@cdlmadrid.org



Comunidad de Madrid

ASOCIACIÓN DE INTÉRPRETES DE CONFERENCIA



LA ASOCIACIÓN DE INTÉRPRETES DE CONFERENCIA DE ESPAÑA ES UNA ORGANIZACIÓN PROFESIONAL SIN ÁNIMO DE LUCRO FUNDADA EN 1968, ESPECIALIZADA EN LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA Y CONSECUTIVA DE IDIOMAS EN EVENTOS Y ENCUENTROS INTERNACIONALES EN TODO EL MUNDO. AICE REÚNE A CASI 100 PROFESIONALES DE LA INTERPRETACIÓN QUE TRABAJAN EN LOS PRINCIPALES IDIOMAS DE LA UNIÓN EUROPEA Y EN OTRAS LENGUAS NO COMUNITARIAS, COMO EL ÁRABE, EL CHINO, EL JAPONÉS O EL RUSO.

NUESTRA HISTORIA

En los años 60, España empieza a salir de su aislamiento de décadas anteriores para iniciar un proceso de modernización y apertura internacional. Esa evolución favorece y se refuerza con la celebración de encuentros internacionales. Es entonces cuando un grupo pionero de intérpretes suma esfuerzos y, en 1968, funda la originalmente llamada Agrupación de intérpretes de conferencia de España, con la vocación de contribuir, desde la profesión, al despegue de la economía española.

En 1976, el programa de TVE "La Clave" nos da voz, convirtiéndose en el trampolín social de la interpretación de conferencia en España. Gracias a la interpretación simultánea, miles de españoles podían seguir desde sus casas las tertulias de los invitados internacionales.

En 1986, con la adhesión de España a la Unión Europea, se multiplica la demanda de intérpretes de calidad, y requiere

un mayor grado de especialización en diferentes áreas y disciplinas. AICE transforma esta dificultad en su principal fortaleza.

Paralelamente a dicha expansión, AICE se consolida como asociación nacional de referencia en un mercado que exige mayor profesionalización. La respuesta de AICE a esa demanda se convierte en su principal valor diferenciador. El creciente número de reuniones que necesitan interpretación impulsa tanto el número de asociados como el de idiomas ofrecidos por AICE. Ese crecimiento permite a los intérpretes de AICE especializarse en disciplinas como la medicina, el arte, la física, la ingeniería o la economía y finanzas. Hoy en día nuestro nivel de especialización se ha convertido en una de las principales características diferenciadoras de nuestra Asociación.

Con sus 50 años de experiencia, hoy AICE está sólidamente asentada en el mercado español, siempre fiel a sus prin-

cipios y atenta a las nuevas necesidades del cliente. Hemos pasado de ser las voces de "La clave" a prestar nuestra voz en la retransmisión de guerras, funerales de Estado, debates presidenciales y en el conocido magazin "El Hormiguero".

La integración de España a la Unión Europea y su participación en el continuo desarrollo científico y tecnológico internacional ha ampliado la demanda de intérpretes de más alto nivel. Actualmente, la interpretación de conferencia sigue siendo indispensable para el crecimiento económico, ya que permite superar barreras a la comunicación y fomenta un mayor acercamiento entre los países. Los miembros de AICE hemos sido testigos directos de este proceso.

Mucho ha cambiado el panorama desde 1968, pero algo de aquello permanece. Integrada por cerca de 100 profesionales, AICE es conocida internacionalmente por ofrecer un servicio de calidad en interpretación simultánea y consecutiva. Este ha sido y seguirá siendo el ingrediente básico de nuestro éxito, junto con la especialización y el asesoramiento.

Hitos.

AICE pertenece al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid. Todos nuestros miembros se atienen al mandato del CDL, que es el de comprometerse para con las prácticas del buen gobierno corporativo, la transparencia y la accesibilidad a la información.

Premio OPC: En 2013, AICE recibió el Premio a la Profesionalidad que otorga OPCM, por el inestimable valor profesional que aporta al buen desarrollo de eventos con participación internacional.

AICE ha formado parte de OPC España y de OPC Madrid.

AICE forma parte de Red Vertice, una red de asociaciones de profesionales de





la traducción, interpretación y corrección con presencia en España.

Celebración del 50 aniversario de la Asociación.

En 2018, la Asociación celebró su 50 aniversario. Entre las actividades realizadas para conmemorar esta efeméride incluimos:

- En noviembre de 2018, una visita a la Real Academia Española seguida de una reunión con el Director de la RAE, Sr. Darío Villanueva.
- A lo largo de unos meses, una exposición de fotos en la sede del CDL con una nota publicada acerca de la exposición en el CDL.
- A lo largo de unos meses, una exposición de fotos en la Universidad Autónoma de Madrid, en el Departamento de Interpretación y Traducción.
- Sendas charlas coloquios en las Facultades de Interpretación y Traducción de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad Complutense.
- Una entrevista a Amaya Bravo de Urquía, presidenta de AICE, publicada por la revista especializada "Linterna del Traductor".
- Tenemos previsto organizar más presentaciones en otras universidades después del verano, y la Universidad de Granada también acogerá la exposición de fotos.
- AICE ha sido anfitriona de la Reunión Anual 2018 de la Red Vértice, participando activamente en la sesión titulada "Pasado, presente y futuro de la interpretación de conferencias" y ofreciendo una cena por este motivo.

LOS INTÉRPRETES DE AICE

Se caracterizan por un alto nivel de profesionalidad, conseguido gracias a un riguroso proceso de admisión que avala la calidad interpretativa de todos los socios.

Se atienen a un estricto Código Deontológico que asegura la confidencialidad, responsabilidad y ética ante el cliente. Y cuentan con experiencia y especialización en un amplio abanico de disciplinas y sectores de actividad.

AICE cuenta con un equipo profesional de casi 100 intérpretes con un alto nivel de profesionalidad, amplia experiencia y especialización en el mercado español e internacional, así como en diferentes áreas y disciplinas.

EXPERIENCIA Y ESPECIALIZACIÓN

En AICE siempre hay un intérprete especializado en su sector de actividad.

Los intérpretes de AICE contamos con:

- Amplia experiencia y un elevado nivel de especialización en gran número de disciplinas.
- Una actualización constante para seguir el ritmo del progreso de los conocimientos y la transformación de las prácticas en cada sector, incluido el de la propia interpretación.
- Un profundo conocimiento personal de las culturas representadas, que garantiza la comprensión y traducción fiel de todos los matices y registros. Empleamos términos, expresiones y una guía de estilo adaptados a la cultura y contexto tanto españoles como de nuestros interlocutores extranjeros.
- Una capacidad inigualable de adaptación a distintos contextos, colectivos socioculturales o profesionales, o niveles científicos, intelectuales y tecnológicos.
- Un conocimiento perfecto de las peculiaridades y características del mercado español, gracias a nuestros 50 años de presencia.

AICE colabora asiduamente con:

- Empresas nacionales y multinacionales de todos los tamaños y sectores de actividad.
- Fundaciones y ONG, sindicatos, partidos políticos, universidades, instituciones científicas y culturales, institutos de investigación, colegios profesionales, entidades deportivas, museos, asociaciones, etc.
- Autoridades y Gobierno de España (la Casa Real, Presidencia del gobierno, ministerios, y embajadas, entre otros), con ocasión de visitas de autoridades y personalidades de todo el mundo a nuestro



país o viajes oficiales de altos cargos españoles al extranjero.

- Comunidades autónomas, ayuntamientos u otras corporaciones locales.
- Organismos internacionales de la Unión Europea (UE) como, por ejemplo, la Comisión Europea (CE), el Parlamento Europeo (PE), el Tribunal de Cuentas o el Consejo de la Unión Europea.
- Otros organismos supranacionales, como la Organización del Tratado Atlántico Norte (OTAN), la Organización de Naciones Unidas (ONU) y organismos dependientes de esta.

INTERPRETACIÓN VERSUS TRADUCCIÓN

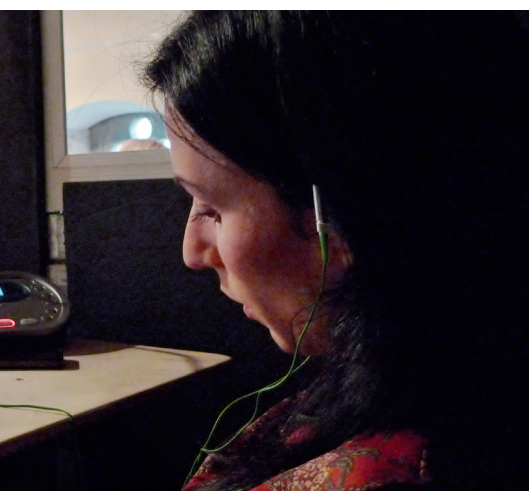
Tanto los intérpretes como los traductores son profesionales de la comunicación. Lo que diferencia una disciplina de otra es el canal utilizado.

El intérprete permite la comunicación verbal: se encarga de comprender lo expresado en su lengua original, captar su sentido y sus matices y expresarlo fielmente de forma oral en otra lengua.

El traductor, en cambio, se encarga de la comunicación escrita: realiza el mismo trabajo que el intérprete, pero sobre textos escritos. ■

Más datos de la Asociación:
www.aice-interpretes.com

O consulte con nuestra Secretaría:
918 990 099



LICEO EUROPEO DE MADRID

C/ Cólquide 14. 28231. Las Rozas de Madrid. Tel: 91 636 19 19. colegioeuropedemadrid.com



El Colegio Europeo de Madrid (CEM) es un centro bilingüe privado situado en Las Rozas. En él se trabaja cada día para desarrollar las habilidades individuales de cada uno de sus alumnos y promover en ellos valores universales con los que contribuir no solo a sus resultados académicos, sino también a su desarrollo como personas preparadas para prosperar en un mundo globalizado.

A partir de los cuatro meses de edad, y hasta los 6 años, el CEM ofrece su proyecto pedagógico infantil que denomina BEBIN (Bebé Inteligente). El objetivo en esta etapa es potenciar la inteligencia de los niños desde su nacimiento a través de un proyecto de Educación Temprana, ofreciendo múltiples oportunidades de aprendizaje, siempre sin forzar capacidades ni adelantarse cronológicamente. Todo ello en un entorno

lúdico y altamente afectivo, indispensable para que el niño desarrolle armónicamente sus capacidades cognitivas, sociales y emocionales.

Los alumnos del CEM disfrutan de un sistema educativo de vanguardia que les prepara para adquirir competencias personales más allá de las esperadas en el sistema educativo tradicional. Para fomentar dichas habilidades, el programa de infantil incluye entre otras, actividades como Psicomotricidad, Filosofía para Niños, Música o Ajedrez, y continúa ofreciendo herramientas para el desarrollo de habilidades cooperativas, en las que prima la utilización de metodologías activas, participativas y experimentales.

Con un proyecto educativo que se basa en los pilares Educación en Valores, Tecnología e Innovación, Educación Internacional y Educación Personalizada, los alumnos del CEM sienten entusiasmo por el aprendizaje y la cultura, y potencian inteligencias como la ejecutiva y emocional. Además, crecen con valores como el respeto, la humildad, el esfuerzo, la solidaridad, y se muestran felices y confiados en sí mismos.

Cabe destacar que por segundo año consecutivo el CEM ha obtenido el Premio Nacional de Innovación Educativa en las categorías de Tecnología y proyecto STEAM. ■





COLEGIO SANTA BÁRBARA

Plaza de la Paja, 4. 28005 Madrid. Tel: 91 365 23 40. info@centrosantabarbara.es



El centro Santa Bárbara es un centro laico y concertado. Su actividad docente se remonta al año 1972 y desde entonces el centro ha sido un referente en la innovación educativa y en la evolución metodológica.

Fueron iniciadores, junto con otros pocos colegios del territorio nacional, en implantar el Plan Experimental para la Reforma del Sistema Educativo. También fue uno de los primeros centros en poner en funcionamiento un Aula de Enlace para ayudar a todo los alumnos que se incorporaran al sistema educativo español provenientes de otros países y necesitan desarrollar su competencia lingüística en nuestro idioma.

En el año 2013, el colegio se embarcó en uno de sus proyectos más ambiciosos y entró a formar parte de los CBC (Colegios Bilingües Cooperativos), desde el cual, y gracias a diferentes herramientas como son los auxiliares de conversación, se intenta alcanzar el reto de convertir a los alumnos en ciudadanos del mundo. Las claves del Proyecto Bicultural son:

- ▀ La adquisición por parte de los alumnos de conocimientos de otras culturas.
- ▀ El aprendizaje activo que fomenta las inteligencias múltiples.
- ▀ El protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- ▀ El trabajo por proyectos que motiva al alumnado.

Actualmente, el centro Santa Bárbara es una cooperativa de trabajo asociado que oferta las enseñanzas de ESO, Bachillerato en las modalidades de Ciencias y de Humanidades y Ciencias Sociales, y FP en Grado Medio y Superior en la familia de Educación Física.

La misión del centro tiene como finalidades primordiales:

- ▀ Facilitar el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos y estimular su madurez y autonomía personal y moral.
- ▀ Contribuir al desarrollo de los alumnos en los comportamientos personales y sociales positivos, y al aprendizaje de la convivencia y consideración mutua.



Es un colegio cuya visión fundamental es:

- ▀ Impulsar procesos de innovación e investigación educativa a partir de la formación continua y el análisis de resultado por parte del profesorado.
- ▀ Estimular la madurez y la autonomía personal y moral, mediante el respeto a la diversidad y a la dignidad.
- ▀ Despertar en los alumnos un interés por el aprendizaje y la cultura como actitud a lo largo de la vida.
- ▀ Promover el cooperativismo y la responsabilidad social.

Al ser un centro pequeño, de doble línea, existe un mayor conocimiento de las necesidades de los alumnos y se facilita una intervención individualizada y personalizada, lo que permite mantener una fluida relación con los Servicios Sociales y otras instituciones, con las que se colabora para dar una adecuada atención a los alumnos.

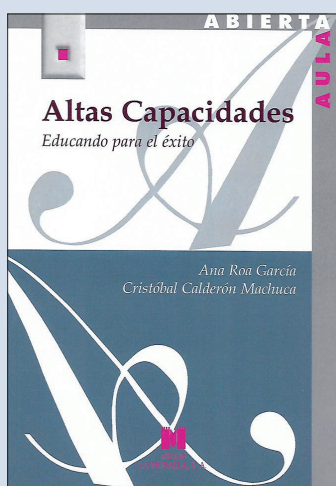


El Centro no duda en facilitar las medidas de apoyo a la diversidad con la única intención de proporcionar a los alumnos ayudas educativas para paliar las carencias detectadas. Entre estas medidas se encuentran:

- ▀ Clases de apoyo en las materias instrumentales.
- ▀ Clases de recuperación fuera del horario escolar.
- ▀ Taller de lecto-escritura.
- ▀ Taller de razonamiento lógico.

Además, el centro ofrece Talleres de habilidades sociales y de autoestima, que imparten alumnos especialistas del Máster de Psicología clínica de la UCM.

La ilusión del Colegio siempre ha sido, es y será formar a los ciudadanos del mañana. ■



Altas capacidades. Educando para el éxito

Ana Roa García y Cristóbal Calderón Machuca
Editorial La Muralla, S.A.
Madrid, 2019.

Ana Roa y Cristóbal Calderón aclaran los conceptos básicos relacionados con las personas de "altas capacidades", al igual que sus características más señaladas, formas de diagnóstico, intervención y respuestas que precisan en cada momento. Se presentan testimonios de protagonistas involucrados en procesos educativos que les conciernen y múltiples ejemplos y actividades que ayudarán a resolver circunstancias problemáticas que a cada familia o a cada persona les parecen únicas, pero que, en realidad, son comunes y están bien trabajadas en otros contextos.

Dadas las especialidades de los autores, se incorporan a la obra modos de trabajo actuales, nuevos y poco o nada tratados en otros textos, como son el *coaching*, la neuropsicología o la educación emocional, que, junto con las tecnologías actuales, constituyen medios idóneos para abordar la atención educativa y personal a estos ciudadanos que tanto pueden aportar y que, en múltiples ocasiones, se pierden absurdamente por falta de reconocimiento y, por desgracia, con nefastas consecuencias para su vida. La actividad profesional y la amplia experiencia de Ana y Cristóbal aportan, tanto a las familias como al profesorado, la mejor manera de tratar y educar a estas niñas y niños, que poseen capacidades sobresalientes y que tienen derecho a desarrollarse plenamente, mientras que la sociedad tiene el deber de permitirselo y facilitárselo.

Ana Roa García es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, especialista en *Coaching* Educativo, PNL, y Liderazgo en Equipos. Escritora y Consultora Familiar experta en Análisis Transaccional. Desde el año 2000 publica numerosos artículos y trabajos en revistas divulgativas, científicas y editoriales, así como en portales educativos.

Cristóbal Calderón Machuca es Licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Maestro, en la especialidad de Orientación Escolar y Profesional y, posteriormente, en Educación Especial. Especializado en Informática educativa por la Universidad Central de Barcelona, en 1983.



Don Quijote de la Mancha

Edición de José Manuel Lucía Megías.
Grupo editorial Sial Pigmalión.
Colección Prosa barroca.
Madrid, 2019.

El grupo Editorial Sial Pigmalión presenta una edición del Quijote cuidada hasta sus últimos detalles tipográficos por uno de los cervantistas más reconocidos en el mundo, el profesor José Manuel Lucía Megías (y con el extra de las magníficas ilustraciones que Daniel Urrabieta Vierge realizó a principios del siglo XX), para poder disfrutarla, más allá de lo que significa y supone para la literatura española, como lo que es: una gran novela. Una nueva edición de *El Quijote* que pueda ser disfrutada por todos los públicos, para que "los niños la manoseen, los jóvenes la lean, los hombres la entiendan y, por fin, los viejos la celebren".

José Manuel Lucía Megías es catedrático de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid y uno de los cervantistas más reconocidos en la actualidad. Coordinador académico del Centro de Estudios Cervantinos, Presidente de Honor de la asociación de Cervantistas, Director del Banco de Imágenes del Quijote, Titular de la Cátedra Cervantes de la UNICEN (Argentina) y Director de la Red de Ciudades Cervantinas. Ha recibido numerosos galardones y premios en los últimos años, entre los que destaca la encomienda de la Orden de Alfonso X el Sabio por la difusión de la obra y la vida de Cervantes. Entre sus líneas de trabajo cervantino, destacan su estudio de los libros de caballerías, que le llevó a ganar el Premio Sial de Ensayo en el 2003; la iconografía quijotesca y la biografía cervantina, a la que ha dedicado tres volúmenes (2016-2019) que se han convertido en un referente mundial en el tema. Además está interesado en la relación de *El Quijote* con la educación, promoviendo el proyecto *El Quijotito: un Quijote para niños ilustrado por niños*, cuya última entrega ha publicado en Colombia el Grupo Editorial Sial Pigmalión en 2018.

El pollo Pepe,

el fenómeno infantil de SM, cumple 20 años y supera el millón y medio de ejemplares

“El pollo Pepe come mucha cebada...”. Así comienza un libro que despierta pasiones entre los más pequeños. La historia interactiva de este pollito entrañable se publicó por primera vez en mayo de 1997 por la editorial Campbell, y SM lo incorpora un año después a su catálogo para bebés y primeros lectores.

El pollo Pepe, un libro de apenas 10 páginas, 53 palabras, 3 *pop-ups* y un desplegable, es el título más vendido en esta categoría, con más de un millón y medio de ejemplares en nuestro país. Y es en España donde se ha desatado esta “fiebre aviar”, con el mayor número de ventas a nivel mundial y el récord de reimpresión, con 24 ediciones.

Este *best seller* de los más pequeños está reconocido por la mayoría de las familias, y da nombre a multitud de escuelas infantiles y aulas de los colegios.

El secreto de su éxito

Sus creadores, Nick Denchfield y Ant Parker, se conocieron en la universidad en 1980. Escribieron e ilustraron, respectivamente, a este personaje, que se le apareció en sueños a Nick y decidió llamarle por el nombre de pila de su padre, Pepe.

Para Nick Denchfield, el pollo Pepe “no tiene pelos en la lengua, es un poco iluso y tiene un gran corazón”. Por su parte, Ant Parker destaca que es “confiado e ingenuo, tiene grandes ideas de sí mismo y está lleno de optimismo”.

¿Es el pollo Pepe uno de los personajes más influyentes entre los más pequeños de la casa? Desde luego. A tenor por su éxito en los centros y en los hogares, eso parece. Y, además, un éxito mantenido durante 20 años...

Estos son algunos de los puntos fuertes que pueden explicar este fenómeno:

- La sencillez de la historia, con una estructura repetitiva que permite a los niños recordarla e intervenir en la narración aunque no sepan aún hablar.
- Los *pop-ups* que muestran al pollo Pepe en tres dimensiones, sorprendentes y muy divertidos.

► Las ilustraciones, con figuras bien contrastadas contra fondos blancos o de colores intensos, que hacen que los pequeños reconozcan al personaje y focalicen en él toda la atención.

► El formato, muy manejable y reforzado, para que los niños puedan manipular el libro, y abrirlo y cerrarlo con una alta durabilidad.

Un personaje, muchas aventuras

Tras el título original que este mes celebra su 20 aniversario, SM ha publicado muchas más aventuras, sumando 17 títulos diferentes. Así, el pollo Pepe se va de viaje, aprende a volar, a distinguir los colores y los números, juega a la pelota y va al colegio.

También se han publicado historias de otros amigos, fruto del tándem Denchfield y Parker: la rana Ramona, el perro López, el pájaro Paco y la cerdita Clea.

SM va a celebrar por toda España este cumpleaños a través de una serie de eventos en los que se va a convocar a más de mil familias. También ha lanzado varios concursos en redes sociales, en los que a través del *hashtag* #CumpledelpolloPepe se puede conseguir que el pollo Pepe sea un invitado de honor en el cumpleaños de algún niño. ■



PRESENTACIÓN DE LIBROS EN EL COLEGIO DURANTE EL PRIMER SEMESTRE DE 2019

Una de las actividades que gozan de una amplia tradición es la presentación, en el salón de actos del Colegio, de libros escritos por nuestros colegiados o por personas –y editoriales– directamente relacionadas con ellos. Estos han sido los actos celebrados, con especificación de la fecha de la presentación, el nombre del autor, el título del libro, la editorial que lo publica y, en su caso, el enlace de nuestra web en la que puede seguirse cada una de las presentaciones.

1. Día 6 de febrero. AUTOR: FERNANDO CARRATALÁ TERUEL. TÍTULOS: “La competencia oral” (Manual de expresión oral para el aula). “El comentario crítico-ideológico” (Textos ensayísticos y periodísticos). EDITORIAL: SIAL PIGMALIÓN.

Enlace: <https://www.cdlmadrid.org/presentacion-libros-sial-pigmaliion/>

2. Día 20 de febrero. AUTOR: FRANCISCO JAVIER GÓMEZ MORENO. TÍTULO: “Las espirales del tiempo”. ÉRIDE EDICIONES. Enlace: <https://www.cdlmadrid.org/presentacion-del-libro-las-espirales-del-tiempo/>

3. Día 6 de marzo. AUTORES: ANA ROA GARCÍA y CRISTÓBAL CALDERÓN MACHUCA. TÍTULO: “Altas Capacidades. Educando para el éxito”. EDITORIAL: LA MURALLA.

Enlace: <https://www.cdlmadrid.org/presentacion-del-libro-altas-capacidades/>

4. Día 20 de marzo. AUTOR: MARÍA PILAR CAVERO. TÍTULO: “Romeo”. EDITORIAL: SIAL PIGMALIÓN.

5. Día 22 de mayo. AUTORES: MARISA GONZÁLEZ MONTERO DE ESPINOSA, ALFREDO BARATAS DÍAZ y ANTONIO BRANDI FERNÁNDEZ (editores). TÍTULO: “Jornadas sobre

Investigación y Didáctica en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas”. V Congreso Internacional de Docentes del ámbito STEM. EDITORIAL: SANTILLANA.

Enlace: <https://www.cdlmadrid.org/presentacion-actas-del-congreso-ciencias/>

6. Día 29 de mayo. AUTORES: MIGUEL ÁNGEL VARELA GÓMEZ y FERNANDO RODRÍGUEZ-MATA FERNÁNDEZ. TÍTULO: “Alambicados. Hablamos poco, decimos mucho”. EDITORIAL: CÍRCULO ROJO. Enlace: <https://www.cdlmadrid.org/presentacion-del-libro-alambicados/>

7. Día 12 de junio. AUTOR: JOSÉ ANTONIO VILLARREAL. TÍTULO: “Paisajes del tiempo”. EDITORIAL: ÓPERA PRIMA.

8. Día 13 de junio. AUTOR: SANTIAGO LÓPEZ NAVIA. TÍTULO: “Música y alteración y otros textos sobre la música y su relación con la literatura”. EDITORIAL: LA DISCRETA. Enlace: <https://www.cdlmadrid.org/presentacion-del-libro-musica-alteracion/>

presentación
de libros

Personas, centros docentes y empresas que vienen colaborando asiduamente con el Colegio han recibido diferentes premios a su labor profesional; y de ello queremos dejar aquí constancia. Los premiados han sido, en primer lugar, Daniel Henri Pageaux, que desde hace un trienio imparte ciclos de conferencias a los alumnos de la Universidad de los Mayores y a los colegiados en general. En segundo lugar, el Instituto de Educación Secundaria "Las Musas", de Madrid, cuyo director, José Antonio Expósito, es ponente habitual en nuestros cursos de formación del profesorado. En tercer lugar, el colegio católico "Notre Dame", de Caguas (Puerto Rico), cuyo máximo representante es José Grillo, responsable de los colegios redentoristas de la Isla del Encanto, y motor de las "Jornadas Internacionales de Lengua Española y Cultura Hispánica para alumnos puertorriqueños", que el Colegio viene organizando en la segunda quincena del mes de noviembre desde hace ocho años. En cuarto lugar, Basilio Rodríguez, presidente del PEN Club Español y del Grupo Editorial Sial Pigmalión, que viene haciéndose cargo de las publicaciones del Colegio y, en concreto, de la colección "Práctica docente".

DANIEL-HENRI PAGEAUX



El profesor Daniel-Henri Pageaux, de la Universidad de la Sorbona, y colaborador desde hace años de la Universidad de los Mayores de nuestro Colegio, ha recibido el X Premio Juan Andrés de Ensayo e Investigación en Ciencias Humanas (en su edición de 2019), concedido por el "Instituto Juan Andrés de Comparatística y Globalización" y su Biblioteca digital 'humanismoeuropa.org' en colaboración con el "Grupo de Investigación Humanismo-Europa" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante. Su estudio lleva por título "De Cervantes a Vargas Llosa. La prosa española entre ficción y mediación".

Se trata de una obra en doce capítulos que, tras un Prefacio de valor teórico general, se aplica al examen original de obras relevantes y muy diversas de la tradición prosística española con el propósito de diseñar un posible paradigma evolutivo de la misma, mediante los criterios de ficción y mediación, que alcanza hasta nuestro tiempo. Se someten a interpretación sucesiva títulos de Cervantes, Juan Andrés, Galdós, José Rizal, Pérez Luján, Azorín, Umbral, Manuel Vicent, Alejo Carpentier, Ernesto Sábato y Mario Vargas Llosa.

DANIEL-HENRI PAGEAUX, catedrático emérito de Littérature Générale et Comparée, de la Sorbonne-Nouvelle, teórico de la "imagología literaria", es autor de medio centenar de libros dedicados a autores y problemas literarios, eminentemente comparatistas, usualmente publicados en lengua francesa, aunque también en portugués y en español, lenguas en que también se expresa.

Biblioteca Humanismoeuropa.org ha publicado el ensayo que contiene la síntesis del pensamiento crítico y metodológico del profesor Pageaux:

<https://indd.adobe.com/view/f5c953c1-3f7a-40cc-af3f-fc242ba6d4bd>



JOSÉ GRILLO

Para el responsable máximo del Colegio Notre Dame, de Caguas, los logros más significativos del curso escolar 2018-2019 no han sido tanto los triunfos en diferentes materias y especialidades, como el hecho de que han validado una metodología para la formación de estudiantes bilingües español-inglés, lo que en modo alguno ha supuesto la renuncia al vernáculo propio de Puerto Rico, el español, que se convierte en un rasgo esencial de la identidad puertorriqueña como pueblo. En el curso del 2018-2019 se han obtenido numerosos e importantes logros, tanto en el ámbito nacional como internacional. Sus alumnos alcanzaron los mayores galardones, tanto en competencias académicas

JOSÉ ANTONIO EXPÓSITO Y EL IES "LAS MUSAS", DE MADRID

En su ya III edición, los Premios CSIF Educación Madrid reconocieron, un año más, a destacados docentes y centros públicos del ámbito universitario y no universitario de la Comunidad de Madrid que, con su buen hacer, contribuyen a la mejora de la acción educativa y a abrir caminos en este campo. El Primer Premio al mejor proyecto docente se ha otorgado al trabajo "Bachillerato de Investigación: despertar de vocaciones", presentado por el IES "Las Musas", de Madrid. Sin duda, se trata del reconocimiento a un trabajo que se propone adecuar la práctica educativa a las nuevas exigencias de innovación y motivación en el campo de la investigación docente. Como bien dice el director del IES "Las Musas", José Antonio Expósito: "En un ambiente hostil, inadecuado o indiferente, no resulta extraño que la ciencia sea escasa o rara. Para realizar grandes cambios en un país es preciso que la siembra se haga en las escuelas y en los institutos. La investigación necesita cantera y aliento por parte de las instituciones". Y con esta idea se diseñó un Bachillerato de Investigación que ha contado con la colaboración entusiasta y generosa de muchos profesores guiados por un espíritu innovador y científico. Este Bachillerato de Investigación es un proyecto propio que lleva dos años de implantación. En el curso 2018-2019 se ha graduado la primera promoción. En el deseo de alentar vocaciones se pone en contacto al alumnado con científicos de prestigiosos centros de investigación que, además de poner a su disposición instalaciones y recursos, les inculca una manera de trabajar más práctica y orientada a incentivar el método científico en los estudios. Entre estas instituciones se encuentran el CNIO, el Ciemat, el CSIC, la AEMET, la Agencia Aeroespacial o Facultades de Medicina (UCM y UB), Farmacia (UCM) o Letras (Universidad de Estambul). La formación académica se completa con todo tipo de prácticas en el centro, viajes, intercambios o conferencias científicas, lo que convierte esta modalidad de Bachillerato en una experiencia singular, donde el mejor aprendizaje surge a raíz de fomentar, orientar y desarrollar las inquietudes que muestran los estudiantes.

El Bachillerato de Investigación del IES "Las Musas" cuenta con tres modalidades: Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología. Este es el éxito de un proyecto docente que se ha hecho realidad gracias a toda la comunidad educativa de un centro público cuyo objetivo no ha sido otro que el de crear vocaciones científicas desde la enseñanza secundaria.

BASILIO RODRÍGUEZ



Cuando en el 1999 se constituyó el Grupo Editorial Sial Pigmalión, se planteó como objetivo principal dignificar el trabajo de los autores y darles la transcendencia y difusión necesarias. Veintidós años después, este Grupo Editorial ha publicado más de mil ochocientas cincuenta obras y configurado una nómina de autores que supera los dos mil quinientos, procedentes de una cincuentena de países de cuatro continentes. Ambos sellos editoriales -Sial y Pigmalión- son un referente de la mejor literatura en Europa, América y África. Y mantienen la misma ilusión de antaño para seguir trabajando con ahínco, en la confianza de poder compartir con sus autores y lectores el fruto de su quehacer cotidiano.

El Grupo Editorial Sial Pigmalión, que preside Basilio Rodríguez –que es, además, presidente del PEN Club Español, fundado por Azorín en 1922–, ha recibido la "Estrella de Oro" que otorga el Instituto para la Excelencia Profesional (IEP).

Sial Pigmalión se viene encargando de publicar la colección "Profesión docente", que el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid (Colegio Oficial de Docentes) pone a disposición de los colegiados y del profesorado en general, en ediciones muy cuidadas.

de las principales disciplinas como en las deportivas. Entre estos, un galardón muy apreciado fue la obtención del primer lugar en las competencias de Oratoria en inglés, superando a las más destacadas escuelas de Puerto Rico. El gran valor de este logro, de por sí extraordinario, dada la significación que la Oratoria tiene dentro de los currículos, confirmó lo acertado de la metodología en la enseñanza del inglés, compatible con el hecho de que el español sea el principal vehículo de expresión para la impartición de clases. El Colegio también obtuvo el primer lugar en las competencias

de Oratoria en español, por segundo año consecutivo. Estos dos triunfos, unidos a las decenas alcanzados en el resto de las materias, confirman la vitalidad del español en el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.



Los estudiantes ganadores presentan a Dios, frente a la imagen de la Virgen, sus medallas y la gran copa de primer lugar en la categoría A de *Forensics*.



La cuarta promoción de la Universidad de Mayores, y algunos de sus profesores, tras el acto académico de entrega de orlas e imposición de becas.

ACTO DE "GRADUACIÓN" DE LA CUARTA PROMOCIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES

En el curso 2014-2015 –primer martes de octubre–, un grupo cercano a los cincuenta alumnos iniciaba una actividad que colmaba muchas de sus expectativas vitales: continuar su formación –ya de retirada de su ejercicio profesional– en el ámbito de las Humanidades, “disfrutando del conocimiento”. Cinco años después, en el curso 2018-2019 –primer viernes de junio–, este grupo ha concluido con éxito –y no poco esfuerzo– el objetivo que inicialmente se propuso; y al que se ha añadido otro no menos importante: “disfrutar de la amistad” que las nuevas relaciones interpersonales han traído consigo.

El acto académico –celebrado en el salón de actos del Colegio– estuvo presidido por una mezcla de sentimientos encontrados, entre la emoción y la nostalgia; y alcanzó su punto culminante en el momento en que cada uno de los alumnos –en este caso, más “menores” que “mayores”– recibió de mano de sus profesores la orla con la fotografía de todos los componentes de la misma promoción académica –la cuarta-. A cada uno de ellos se le impuso la beca que servirá de recordatorio permanente de la solemnidad del acto académico que entre todos protagonizaban. Al término del mismo, y en un céntrico restaurante, tuvo lugar el acto social, en el que quedó de manifiesto el clima de entrañable amistad surgido a lo largo de de estos cinco años entre unos alumnos que sienten el legítimo orgullo de haberse reencontrado con la vida estudiantil y haber cumplido las obligaciones inherentes a las responsabilidades contraídas: asistencia a clases continuada, ampliación del trabajo de clase con el manejo de la información suministrada en el aula virtual, presencia mayoritaria en las múltiples ac-

tividades complementarias (“viernes teatrales”, visitas a exposiciones y museos, asistencia a ciclos de conferencias impartidas por ilustres ponentes –alrededor de 150 a lo largo de los cinco años–, viajes culturales por toda España para hacer realidad los dos lemas de la Universidad: “Disfrutar del conocimiento” y “Disfrutar de la amistad”, visitando lugares emblemáticos con interiores histórico, artístico, literario...).

Y la casi totalidad de estos alumnos no abandonará la Universidad: a partir del 1 de octubre próximo se incorporará al programa de Estudios avanzados, que se irá prolongando anualmente –también para las antiguas promociones– con nuevas ofertas educativas. Reciban todos ellos, desde las páginas del Boletín, nuestro homenaje de admiración y respeto por el ejemplo que nos brindan.

REDACCIÓN



La profesora de Arte, María Vicoria Chico, acompañada del delegado de curso, Manuel Sanz.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DEL CURSO 2018-2019 DISEÑADAS PARA LA UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES

TEATRO

Teatro La Latina: “El Funeral” (26 de octubre de 2018), “Moyo Dick” (22 de febrero de 2019) y “La loca, loca historia de Ben-Hur” (17 de mayo de 2019). **Teatro Bellas Artes:** “Cinco horas con Mario” (16 de noviembre de 2018), “Todas las noches de un día” (30 de noviembre de 2018) y “La culpa” (8 de marzo de 2019). **Teatro Kamikaze:** “El precio” (14 de diciembre de 2018) y “Hermanas: [Bárbara e Irene]” (25 de enero de 2019). **Teatro de La Abadía:** “Intensamente azules” (11 de enero de 2019), “Ne-krassov” (8 de febrero de 2019), “Azaña, una pasión española” (10 de mayo de 2019) y “Copenhague” (7 de junio de 2019). **Teatro Valle Inclán:** “Top girls” (22 de marzo de 2019). **Teatro Español:** “Mrs. Dalloway” (12 de abril de 2019). **Teatro de La Comedia:** “La hija del aire” (4 de junio de 2019).

VIAJES

Salamanca y Valladolid (19, 20 y 21 de octubre de 2018). **El Camino de Santiago. Tercera etapa EL CAMINO CASTELLANO-LEONÉS** (26, 27 y 28 de octubre de 2018). **Córdoba** (23 y 24 de febrero de 2019 y 30 de marzo). **Carranque y Toledo romano** (13 de marzo de 2019). **Pastrana y Recópolis** (29 de marzo de 2019). **Segovia** (2 de abril de 2019). **Simancas y Medina del Campo** (5 de abril de 2019). **Almenara-Puras y Arévalo** (24 de abril de 2019). **El Camino de Santiago. Cuarta etapa EL CAMINO GALLEGO** (10, 11 y 12 de mayo de 2019). **Ávila** (24 de mayo de 2019).

VISITAS A EXPOSICIONES Y MUSEOS

Museo Arqueológico de Madrid (21 y 28 de noviembre de 2018, 14 y 19 de diciembre de 2018). **Museo de América** (23 de noviembre de 2018). **Museo Arqueológico Regional y Universidad de Alcalá de Henares** (30 de noviembre y 5 de diciembre de 2018). **Hemeroteca Municipal** (30 de noviembre de 2018, 22 de enero y 12 de febrero de 2019). **Museo de Historia de Madrid** (11 de enero y 1 de febrero de 2019). **Museo de El Prado** (23 de enero, 23 de abril, 31 de mayo y 4 de junio de 2019). **Instituto Geográfico Nacional y Casa del Mapa** (1 de febrero de 2019). **Museo de San Isidro** (2 de abril de 2019). **Museo Reina Sofía** (29 de abril y 27 de mayo de 2019). **Museo Cerralbo** (31 de mayo de 2019). **Recorrido por las murallas de Madrid** (mayo de 2019).

CICLOS DE CONFERENCIAS

► *De neandertales a sapiens: una misma Humanidad.* ► *La Constitución Española de 1978. Cuarenta años de Historia.* ► *Perdedores, olvidados e imposibles en la Historia de España.* ► *Otra dimensión de la literatura española: españoles fuera de España.* ► *Europa hace cien años. 1919: las consecuencias de la Primera Guerra Mundial.* ► *Energía nuclear.*

UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES



Disfrutar del conocimiento. Disfrutar de la convivencia

Colegio Oficial de Filosofía y Letras y Ciencias

Plan de Estudios. El alumno deberá elegir un mínimo de tres asignaturas

LUNES y MIÉRCOLES o MARTES y JUEVES. HORARIO DE MAÑANA

Materias comunes				
PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO	QUINTO CURSO
Arte y Arquitectura en la Edad Antigua	Arte y Arquitectura en la Edad Media	Arte y Arquitectura en la Edad Moderna	Arte y Arquitectura del siglo XIX	Arte y Arquitectura en el siglo XX. Arte actual
Historia de la Península Ibérica, hasta el siglo XV	Historia de la monarquía hispánica de los siglos XVI y XVII	La España del siglo XVIII hasta la Guerra de la Independencia	Historia Contemporánea de España siglo XIX	Historia Contemporánea de España siglo XX
La Literatura en su contexto social. La preceptiva literaria	La Literatura española desde los siglos oscuros al Siglo de Oro	La Literatura Española del Siglo de Oro. (Renacimiento y Barroco)	La Edad de Plata de la Literatura española	La Literatura española a partir de 1936
Geopolítica I: El Estado-Nación	Modelos geopolíticos	Grandes temas de la Historia de Occidente hasta el siglo XVIII	Historia Contemporánea, siglo XIX	Historia Contemporánea, siglo XX / Mundo actual
	Grandes Temas			

MATERIAS OPCIONALES CONSOLIDADAS

- ▶ Lengua inglesa: inicial y avanzada
- ▶ Historia de la Música
- ▶ Filosofía
- ▶ Historia de la América Hispana (1492-1898)

PROYECTO

- ▶ Historia de la Ciencia
- ▶ El Mundo Clásico
- ▶ Historia de las Religiones

ACTIVIDADES

- ▶ Taller de informática
- ▶ Visitas a museos
- ▶ Viernes teatrales
- ▶ Ciclos de conferencias, tardes
- ▶ Excursiones culturales de fin de semana

ESTUDIOS AVANZADOS

- ▶ Cada trimestre se realizará una programación abierta de diferentes seminarios sobre temas monográficos

ABIERTO EL PLAZO DE INSCRIPCION PARA EL CURSO 2019-2020



Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid
COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES

MÁS INFORMACIÓN

Colegio Oficial de Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid
Fuencarral, 101. 3.º 28004 Madrid. Tel.: 91 447 14 00.
www.cdlmadrid.org / universidad-de-mayores
Correo electrónico: universidaddemayores@cdlmadrid.org

Aon

Seguro Ciber Riesgos



- ¿Sabe que **1 de cada 4 personas** ha sido víctima de un ciberataque?
- ¿Sabe que el **coste medio** de un ciberataque son **75.000 €**?
- ¿Conoce las **responsabilidades** que existen derivadas del **tratamiento y almacenamiento de datos personales**?

Los ataques cibernéticos son cada vez más frecuentes y los sufren todo tipo de personas y organizaciones.

Frente a esta situación **Aon ha diseñado un seguro de Ciber Riesgo exclusivo**. Su objetivo es hacer frente a las consecuencias de una reclamación derivada de un ciber-ataque.

Coberturas exclusivas del seguro:

Desde
175 € /año*



Infórmese sin compromiso.

☎ 91 266 70 52 ✉ colegios@aon.es

*Seguro sujeto a normas de contratación.

Aon Gil y Carvajal S.A.U. Correduría de Seguros, con domicilio social en Madrid, Edificio Torre Rioja, calle Rosario Pino, nº 14-16, C.P. 28020. C.I.F. A-28109247. Inscrita en el Registro Mercantil de Madrid al Tomo 15.321, Folio 133, M-19.857. Inscrita en el Registro Especial de Mediadores de Seguros y Corredores de Reaseguros de la Dirección General de Seguros con la clave J-107 (Correduría de Seguros) y RJ-0033 (Correduría de Reaseguros). Capacidad financiera y Seguro de Responsabilidad Civil concertado según lo previsto en la Ley 26/2006, de 17 de Julio.

AON
Empower Results®